التعليم متعدد الثقافات

Multicultural Education

د. غازي عنيزان الرشيدي

د. فرح عبدالعزيز المطوع

شيماء خليل بوشهري

فاطمة الزهراء عبدالكريم جمال

د. العنود مبارك الرشيدي

فاطمة حمد العازمي

فاطمة عبدالمحسن المتروك

عفراء جابر المري





التعليم متعدد الثقافات

Multicultural Education

الطبعة الأولى
١٤٤٣هـ - ٢٠٢٢ م

رقم الإيداع في مكتبة الكويت الوطنية:2021-000
ردمك:978-9921-780-00-0





الكويت- الجهراء- القيصرية القديمة- كابيتول مول- السرداب محل ٢٤
الموقع الإلكتروني: www .daradahriah .com
البريد الإلكتروني: daradahriah@gmail .com
هاتف: 99627333 965+ - 51155398 965+

الموزعون المعتمدون

الكويت: دار أندلسية للنشر والتوزيع - 94747176 (965+) - darandalusia@hotmail.com
الكويت: مركز طروس للنشر والتوزيع - 90090146 (965+) - torousq8@gmail.com
الرياض: دار التدمرية للنشر والتوزيع - 114925192 (966+) - tadmoria@hotmail.com
المدينة المنورة: مكتبة الميمنة المدنية - 558343947 (966+) - daralmimna@gmail.com
جدة: مكتبة الشنقيطي للنشر والتوزيع - 504395716 (966+) - hassan_hyge@hotmail.com
مكة المكرمة: المكتبة الأسدية للنشر والتوزيع - 125273037 (966+) - alasadi2000@hotmail.com
مصر الجديدة: مفكرون الدولية للنشر والتوزيع - 01110117447 (2+) - mofakroun@gmail.com
اسطنبول (منطقة الفاتح): دار الأصالة - 2125118547 (90+) - asalet@asaletyayinlari.com.tr

التعليم متعدد الثقافات

Multicultural Education



د. غازي عنيزان الرشيدي

د. العنود مبارك الرشيدي

د. فرح عبدالعزيز المطوع

فاطمة حمد العازمي

شيماء خليل بوشهري

فاطمة عبد المحسن المتروك

فاطمة الزهراء عبد الكريم جمال

عفراء جابر المري

دار الظاهرية للنشر والتوزيع


بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس الموضوعات

مقدمة

يقول المولي عز وجل: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَـٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ [الحُجُرَات : ١٣] يخبر سبحانه أنه خلق بني آدم، من أصل واحد، وجنس واحد، وكلهم من ذكر وأنثى، ويرجعون جميعهم إلى آدم وحواء، ولكن الله تعالى بث منهما رجالاً كثيرا ونساء، وفرقهم، وجعلهم شعوبًا وقبائل أي: قبائل صغارًا وكبارًا، وذلك لأجل أن يتعارفوا، فإنهم لو استقل كل واحد منهم بنفسه، لم يحصل بذلك، التعارف الذي يترتب عليه التناصر والتعاون، والتوارث، والقيام بحقوق الأقارب، ولكن الله جعلهم شعوبًا وقبائل، لأجل أن تحصل هذه الأمور وغيرها . تفسير السعدي.

يُعد الاختلاف والتنوع بين بني البشر القاعدة التي ينهض عليها الوجود الإنساني؛ ومن ثم فبقاء أي مجتمع، واستمراره، واستقراره، وتقدمه؛ رهن بقدرته على تَمثُّل تلك القاعدة، والعيش وفقًا لها؛ بما تفرضه من ضرورات، والتزامات، تكفل لها الحفاظ على هويتها، وخصائصها، وتضمن لها الوجود، فضلاً عن استثمار ذلك التنوع؛ بوصفه «قيمة مُضافة» لتحقيق التنمية، والتقدم المنشودَيْن.

وفي حال عدم تقدير هذا التنوع، والاختلاف؛ فإن هذا قد يؤدي بالمجتمع إلى الانغلاق، والتخلف؛ فتطور الأمم، وتقدمها لا يقاس بتنوعها فحسب؛ وإنما

بما تتخذه من إجراءات في سبيل تدعيم ذلك التنوع؛ وهكذا تتجلى الحاجة للاعتراف بالتعددية الثقافية؛ وصولا إلى أعلى مراتبها؛ وهي مناهضة العنصرية بمختلف أنواعها؛ حيث إنها تقدم حلولاً للتعايش السلمي بين جميع المجتمعات باختلافها، وتنوعها؛ سواء أكانت عرقية، أم لغوية، أم مناطقية، أم تاريخية، أم ذوقية، أم ثقافية، أم دينية ، أم مذهبية، أم تعصبية حتى في الميول الرياضية، والفنية، والملبس، والطعام.

ويُعدُّ الاختلاف، والتنوع الديني أبرز مظاهر التنوع الثقافي بين البشر، وأكثرها حضورًا؛ بدءًا من مفهوم الدين، وانتهاءً بالغاية، والمصير، والمنتهى؛ فتلك حكمة الله في خلقه، ولو شاء الله لجعلنا أمَّة واحدة. ولعل المفارقة الجديرة بالنظر، والتدبر أن الاختلاف الديني يملك من طاقة الألفة، والتواصل بين البشر، بقدر ما يملك من طاقة النفور، والتنائي!. ومع الاعتراف بحقيقة الاختلاف؛ فقانون الاجتماع، وضرورة التعايش، والتوافق يعلو على قانون الاختلاف؛ انطلاقًا من كون الإنسان كائنًا اجتماعيًّا بطبعه، لا يلجأ إلى حياة العزلة، ولا التوحش إلا فيما ندر.

وقد خضعت معالجة سبل التعايش الديني والعرقي والمناطقي وغيرها من السبل لتجارب مختلفة من قبل الأمم، والدول المختلفة، وخرجت تلك التجارب بنتائج؛ منها ما يستحق النظر، والدرس؛ لما حققه من نجاحات؛ حيث اعتمد كثير من تلك المعالجات على مبادئ خلقية، وأخرى قانونية.

أصبح مصطلح التنوع الثقافي شائعًا في العصر الحاضر، ونظرًا لكونه مصطلحًا واسعًا، ومعقدًا؛ حاول كثيرون تفسيره، وتقديم تعريفات متعددة له؛ حيث دارت أغلب التعريفات على مفهوم تنوع الأعراق، والإثنيات. وما لبث أن تطور المفهوم؛ ليشمل الاختلاف بين الأفراد؛ حسب مجتمعاتهم، وثقافاتهم،

ومنهم من فصَّل في ذلك؛ حيث حدد التنوع الثقافي بالاختلاف في الثقافة، والإثنية، واللغة، والمعتقدات الدينية، والتوجه الجنسي، والهوية الجنسية (2013 ,Holmgren & Jonsson 11:).

ويشير مفهوم الثقافة –بوصفه مفهومًا ديناميًّا– إلى تميز الثقافة البشرية بسمة التنوع، والاختلاف؛ لذلك يسعى كل مجتمع إلى الحفاظ على هويته، وما يميزه من خصوصية، واستقلال عن باقي الثقافات الأخرى؛ برغم أنه لا يمكن إنكار الاعتماد المتبادل في هذا العالم – المتعولم – مما يسَّر انتشار ثقافات دون غيرها، وبدأ بعضها يفرض هيمنته على الثقافات الأخرى.

ولم تعد الدول متجانسة ثقافيًّا بفعل عوامل كثيرة؛ كتزايد الهجرات بين الدول، والاستعمال الواسع لوسائل التكنولوجيا الحديثة؛ مما قرَّب بين البشر، وأثَّر في الأشكال الرمزية، والممارسات الثقافية، والسلوكيات، وأنماط الحياة بشكل عام، فضلاً عن نقضهم الطابع الإقليمي للثقافة؛ مما طرح رهانات كثيرة، تتعلق بمدى قدرة هذه العوامل على إظهار أشكال جديدة من التنوع، أو إحداث عملية توحيد ثقافي.

فهل ستؤدي هيمنة أنماط ثقافية معينة إلى تنشيط وإحياء أشكال من المقاومة الثقافية، باسم الحفاظ على الهوية الثقافية؛ أو العكس لأن التمسك بالخصوصية الثقافية لن يكون سهل التحقيق في ظل هذه المتغيرات ؛ فالتباين القائم في المجتمعات اليوم – من حيث التعدد في الأجناس والأعراق، واللغات والقوميات، والأديان والثقافات، والمرجعيات الفكرية والعقدية، وضرورات التعايش معا في

عالم معولم - تشكل جميعًا فيما بينها تحديات للمجتمعات (الطبولي، كريم والعبار، ٢٠١٥: ٦٧).

تسعى كليات إعداد المعلمين في الوقت الراهن إلى تضمين مبادئ التسامح، والتعايش السلمي في ممارساتها الأكاديمية، وتدريب منتسبيها على تبني قيم المحبة، والسلام، والعدالة، وتقبل الثقافات المختلفة، واحترامها؛ لتزويدهم بكفايات مهنية، تعينهم على التعامل مع التلاميذ المنتسبين للثقافات الأخرى في مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة؛ إيمانا منها بالدور الرئيس للمعلم؛ كأهم عنصر من عناصر العملية التعليمية في مجال التعليم متعدد الثقافات Multicultural Education؛ حيث يؤكد التعليم متعدد الثقافات على أهمية التحلي بمبادئ الديموقراطية والحرية، وتعزيز دور القيم والرموز والمعايير، والأنماط الثقافية، والعادات والتقاليد والمرجعيات الثقافية الخاصة بالمتعلم في عملية تعلمه، وتفاعله في المجتمع المدرسي (Bennett, 1993). وتكمن الغاية الكبرى من التعليم متعدد الثقافات في تحقيق العدالة التربوية، ونبذ كل أشكال التمييز، والتحيز المبني على العرق أو الدين أو الجنس، وممارسات الاضطهاد ضد الأقليات الثقافية المهمشة، والإيمان بالحق المطلق لكل فرد في الحصول على تعليم جيد؛ بناء على خصائص ثقافته التي ينتمي إليها الممثلة في عرقه، ودينه، وتراثه، وتاريخه، وقدراته، وميوله، واهتماماته، واحتياجاته، وأساليب تعلمه المختلفة.

واستجابة لتوصيات القائمين على سياسات التعليم الجامعي المعاصر، يعكف الباحثون التربويون منذ سنوات على استحداث كفايات جديدة، يمكن -من خلالها- التنبؤ بقدرة المعلم على التفاعل، والتواصل الإيجابي، والفعال مع

التلاميذ المنتمين للثقافات المختلفة؛ من أهمها، وأحدثها: الكفاية الثقافية للمعلم Cultural Competence، والتي هي مجموعة من المهارات الذهنية، والسلوكية، والوجدانية التي تسهم في إنجاح التواصل، والتفاعل مع الأفراد المنتمين للثقافات المختلفة (Bennett, 2004).

وتركزت جهود الباحثين المعنيين بالكفاية الثقافية على دراسة بعض المفاهيم المرتبطة بها؛ كالتسامح، والتعاطف، والذكاء الثقافي، والتعايش السلمي بين الأديان، وإتقان اللغات المختلفة، والحساسية الثقافية، والتكيف الثقافي، وغيرها من المفاهيم (Hiller & Wozniak, 2009). ومؤخرا اتجهت أنظار الباحثين التربويين –وبخاصة المعنيون بالأنثروبولوجيا الثقافية– إلى مفهوم الاعتداد الثقافي Cultural Ethnocentrism؛ كأحد المفاهيم الرئيسة التي يمكن –من خلالها– التوصل إلى مستوى الكفاية الثقافية التي يحملها المعلم.

يجمع هذا الكتاب بين دفتيه دراسات علمية محكمة تختص بقضايا التعليم متعدد الثقافات تم نشرها في مجموعة من المجلات الرصينة،

بالإضافة الي ملخصات لرسائل ماجستير تناولت هذا الجانب كذلك. نسأل الله بعزته وجلاله أن ينفع بكتاب التعليم متعدد الثقافاتً ، وييسر بفهمه طريق التسامح والتعايش بين الناس ، وينشر بالوعي به المحبه والأخوة بين المختلفين، وعياً منهم أن الاختلاف وهو من طبيعة البشر لا يجب أن يؤدي الي خلاف .

﴿وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ ٱلنَّاسَ أُمَّةً وَٰحِدَةً ۖ وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ ﴿١١٨﴾ إِلَّا مَن رَّحِمَ رَبُّكَ ۚ وَلِذَٰلِكَ خَلَقَهُمْ ۗ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ ٱلْجِنَّةِ وَٱلنَّاسِ أَجْمَعِينَ﴾ [هُود : ١١٨ – ١١٩]. فالبشر كانوا ولا زالوا وسيضلوا مختلفين تأكيد لما اقتضته سنته

من اختلاف الناس، ولو شاء ربك لجعل الناس كلهم جماعة واحدة على دين واحد وهو دين الإسلام، ولكنه سبحانه لم يشأ ذلك، فلا يزال الناس مختلفين في أديانهم؛ وذلك مقتضى حكمته.

د. غازي عنيزان الرشيدي

رمضان

٤/ ٢٠٢٢



الفصل الأول

الحرية الدينية في النظم التعليمية متنوعة الثقافات

تحليل وثائقي

فاطمة عبدالمحسن المتروك

فاطمة الزهراء عبد الكريم جمال

د .غازي عنيزان الرشيدي

مجلة دراسات تربوية ونفسية- مجلة كلية التربية بالزقازيق- العدد ١٠٣ - الجزء الأول- ٢٠١٩



الملخص

تُعد دراسة قضايا التعليم في مجتمع متنوع الثقافات، بهدف التعرف على التباين والتنوع بين الثقافات المختلفه للطلاب الذين يتعايشون معاً في بيئة صفية ومدرسية واحدة، من القضايا المهمه التي يزداد الاهتمام بها يوما بعد يوم. ولما كان المجتمع الكويتي يمتاز بتعدد الجنسيات، وتنوعها؛ لدرجة أن المواطنين يعدون أقلية؛ مقارنة بالعدد الكبير من الوافدين من عرب، وأجانب؛ فقد يوجد في البيئة الصفية طلاب من ثقافات، وخلفيات اجتماعية متعددة؛ ليس من حيث اللغة فحسب؛ وإنما قد يتعدى الأمر ذلك إلى العادات، والتقاليد، وطرائق التفكير. ونظرًا إلى أن النظام التعليمي أساس ركيزة الاستقرار في المجتمع؛ لما يبثه من قيم، وأفكار، وممارسات؛ فهذه الدراسة ترمي إلى محاولة تعرف طبيعة التعليم متنوع الثقافات؛ وبخاصة ما يتعلق بممارسة الحرية الدينية؛ كأحد الجهود التي يمكن أن تسهم في تخفيف حدة التوتر المجتمعي الذي قد يحدث؛ بسبب كثير من العوامل.

وعليه تحددت أسئلة الدراسة فيما يأتي: ما طبيعة النظام التعليمي في مجتمعات التعددية الثقافية؟، وما واقع الحرية الدينية في نظم التعليم متنوعة الثقافات؟، وكيف تجرى ممارسة الحرية الدينية في الأنظمة التعليمية المختلفة؟ وكيف تجرى تهيئة المعلمين للتعامل مع تنوع المعتقد لدى الطلاب؟

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في تناولها موضوع التنوع الثقافي، والديني، واعتمدت على الطريقة النوعية في جمع البيانات، وتحليله، واتبعت الدراسة -أيضًا- أسلوب تحليل المحتوى الذي يسمى -كذلك- بتحليل الوثائق؛ لجمع المعلومات.

وبعد تقديم الإجابات الوافية عن أسئلة الدراسة، وتحليلها، خلصت الدراسة إلى أن: الممارسات التربوية المختلفة في النظم التعليمية التي تمت دراستها؛ لابد من التعامل معها تبعًا لخصوصية البيئة، وطبيعة الفضاء الثقافي الذي توجد فيه؛ فكل تلك الممارسات نشأت، وتطورت، ونضجت، وتم تقبلها في سياق مجتمعي خاص بها؛ ومن ثم ففهم ذلك السياق يُعد شرطًا قبليًّا لازمًا، إذا ما أردنا الاستفادة منها في النظام التعليمي بدولة الكويت؛ لنمضي قدمًا في تطوير مرئياتنا الخاصة حيال هذه القضية.

Abstract

Religious Freedom in culturally Diverse Educational Systems: Documentary Analysis

The study of educational issues in a diverse culture society has become one of the most important one, and hence demanding an increased attention and analysis. It›s a will known fact that the Kuwaiti society is composed from a wide variety of different nationalities to the extent that the native Kuwaitis have become a minority. Such culture pluralism has its impact upon the educational system.

This study represents an attempt to investigate the nature of education in a diverse culture societies with respect to how students practice religious freedom in their schools. Accordingly, the study dealt with four

questions: what is the nature of the educational system a culturally pluralistic societies?, what is the status quo of religious freedom in those societies?, how did students practice religious freedom in their schools? and how did teachers cope with widely different religious beliefs among students?

The study has adopted the descriptive methodology depending upon the qualitative approach in collecting and analyzing data, as well as the content analysis especially what has become known as document analysis.

After representing a thorough and deep analysis of the literature - documents - available , the study concludes that: for the Kuwaiti society to get benefit from what takes place in other different educational systems, we should be aware of the unique features of our social context . and to adopt what suites us.

المقدمة

يُعد الاختلاف والتنوع بين بني البشر القاعدة التي ينهض عليها الوجود الإنساني؛ ومن ثم فبقاء أي مجتمع، واستمراره، واستقراره، وتقدمه؛ رهن بقدرته على تَمثُّل تلك القاعدة، والعيش وفقًا لها؛ بما تفرضه من ضرورات، والتزامات، تكفل لها الحفاظ على هويتها، وخصائصها، وتضمن لها الوجود، فضلاً عن استثمار ذلك التنوع؛ بوصفه «قيمة مُضافة» لتحقيق التنمية، والتقدم المنشودَيْن.

وفي حال عدم تقدير هذا التنوع، والاختلاف؛ فإن هذا قد يؤدي بالمجتمع إلى الانغلاق، والتخلف؛ فتطور الأمم، وتقدمها لا يقاس بتنوعها فحسب؛ وإنما بما تتخذه من إجراءات في سبيل تدعيم ذلك التنوع؛ وهكذا تتجلى الحاجة للاعتراف بالتعددية الثقافية؛ وصولا إلى أعلى مراتبها؛ وهي مناهضة العنصرية بمختلف أنواعها؛ حيث إنها تقدم حلولاً للتعايش السلمي بين جميع المجتمعات باختلافها، وتنوعها؛ سواء أكانت عرقية، أم لغوية، أم مناطقية، أم تاريخية، أم ذوقية، أم ثقافية، أم دينية، أم مذهبية، أم تعصبية حتى في الميول الرياضية، والفنية، والملبس، والطعام.

ويُعدُّ الاختلاف، والتنوع الديني أبرز مظاهر التنوع الثقافي بين البشر، وأكثرها حضورًا؛ بدءًا من مفهوم الدين، وانتهاءً بالغاية، والمصير، والمنتهى؛ فتلك حكمة الله في خلقه، ولو شاء الله لجعلنا أمَّة واحدة. ولعل المفارقة الجديرة بالنظر، والتدبر أن الاختلاف الديني يملك من طاقة الألفة، والتواصل بين البشر، بقدر ما يملك من طاقة النفور، والتنائي!. ومع الاعتراف بحقيقة الاختلاف؛ فقانون الاجتماع، وضرورة التعايش، والتوافق يعلو على قانون الاختلاف؛ انطلاقًا من كون الإنسان كائنًا اجتماعيًّا بطبعه، لا يلجأ إلى حياة العزلة، ولا التوحش إلا فيما ندر.

وقد خضعت معالجة سبل التعايش الديني لتجارب مختلفة من قبل الأمم، والدول المختلفة، وخرجت تلك التجارب بنتائج؛ منها ما يستحق النظر، والدرس؛ لما حققه من نجاحات؛ حيث اعتمد كثير من تلك المعالجات على مبادئ خلقية، وأخرى قانونية.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية تم تأكيد مبادئ الحرية الثلاثة: الاحترام، والمسؤولية، وحقوق الإنسان؛ بما يكفل السماح للأفراد ممارسة الحرية في حياتهم؛ بما فيها: الحرية الدينية، مع تحملهم المسؤولية الكاملة لطقوسهم، وعاداتهم (2002, Grelle)).

مشكلة الدراسة:

تُعد دراسة قضايا التعليم في مجتمع متنوع الثقافات؛ لتعرف التباين، والتنوع بين الثقافات المختلفة للطلاب الذين يتعايشون معًا في بيئة صفية، ومدرسية واحدة؛ من القضايا المهمة التي تزداد العناية بها يوما بعد يوم (Zenobia & , 2007 .(Shibao

ولما كان المجتمع الكويتي يمتاز بتعدد الجنسيات، وتنوعها؛ لدرجة أن المواطنين يعدون أقلية؛ مقارنة بالعدد الكبير من الوافدين من عرب، وأجانب؛ حيث لا تزيد نسبة المواطنين عن 31% (وزارة التربية، 2015)؛ لذلك يضم النظام التعليمي الحكومي في دولة الكويت طلابًا من خلفيات، وثقافات متنوعة؛ حيث تسمح السياسة التعليمية بقبول الطلاب من جنسيات عربية؛ لأن آباءهم يعملون في مهنة التعليم. وعليه؛ فقد يوجد في البيئة الصفية طلاب من ثقافات، وخلفيات اجتماعية متعددة؛ ليس من حيث اللغة فحسب؛ وإنما قد يتعدى الأمر ذلك إلى العادات، والتقاليد، وطرائق التفكير.

وبرغم أن الغالبية الساحقة من الطلاب الكويتيين من المسلمين؛ فثمة تباين،

وتنوع فيما بينهم؛ من حيث المذهب. ولمَّا كان التعليم -في أي مجتمع- لا ينفصل عن السياق المجتمعي الذي يتطور، ويتفاعل؛ من خلاله، ونظرًا لما تمر به المنطقة العربية من فتن، تعصف بها منذ قرابة عقد من الزمان، ترجع إلى عوامل مذهبية، وطائفية، وفئوية، ونظرًا إلى أن النظام التعليمي أساس ركيزة الاستقرار في المجتمع؛ لما يبثه من قيم، وأفكار، وممارسات؛ فهذه الدراسة ترمي إلى محاولة تعرف طبيعة التعليم متنوع الثقافات؛ وبخاصة ما يتعلق بممارسة الحرية الدينية؛ كأحد الجهود التي يمكن أن تسهم في تخفيف حدة التوتر المجتمعي الذي قد يحدث؛ بسبب كثير من العوامل؛ وعليه تحددت أسئلة الدراسة فيما يأتي:

١- ما طبيعة النظام التعليمي في مجتمعات التعددية الثقافية؟

٢- ما واقع الحرية الدينية في نظم التعليم متنوعة الثقافات؟

٣- كيف تجرى ممارسة الحرية الدينية في الأنظمة التعليمية المختلفة؟

٤- كيف تجرى تهيئة المعلمين للتعامل مع تنوع المعتقد لدى الطلاب؟

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في تحقيق ما يأتي:

١- إثراء الإطار المفهومي لدى الباحثين؛ فيما يتعلق بالتنوع الثقافي، وتعرف أهم نماذجه؛ من خلال تسليط الضوء على النماذج الرئيسة للتنوع الثقافي، مع الإشارة إلى كل نموذج منها في مجال التنوع الثقافي، وتوضيحه؛ من خلال تحليل الوثائق المتاحة.

٢- إبراز دور التعليم، والمؤسسات التعليمية في نشر ثقافة التنوع، ودعمها، وكيفية استخدام الطرائق المناسبة؛ للحد من الصراعات، والاعتراف بالاختلاف، والتشابه؛ كسمة، تميز المجتمعات.

٣- الإسهام في تعريف القائمين على أمر التعليم، وصناع السياسة التعليمية في الدول العربية؛ بتجارب الأنظمة التعليمية المختلفة الخاصة بممارسة التنوع، والاختلاف الثقافي داخل بيئة الصف، والمدرسة.

٤- تبني منحى المنهج النوعي؛ من خلال تحليل محتوى الوثائق الأجنبية بطريقة موضوعية إلى حد ما؛ مما قد يساعد بعض الباحثين في تعرف كيفية تطبيق هذه الطريقة في موضوعات بحثية متنوعة.

الهدف من الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بلوغ المقاصد الآتية:

١- التحليل المفهومي، والتوضيح المنطقي لأهم النماذج المستخدمة للتعامل مع قضية التنوع الثقافي.

٢- تعرف واقع ممارسة الحرية الدينية في المدارس الحكومية، وكيفية ممارسة الطلاب واجباتهم الدينية.

٣- تعرف الطريقة -الآلية- التي تتبعها الأنظمة التعليمية المختلفة في تهيئة معلميها للتعامل مع تنوع المعتقد الديني لدى الطلاب.

الإطار النظري:

يؤكد تقرير اليونيسكو (٢٠٠٩) بشأن الاستثمار في التنوع الثقافي، أن التنوع الثقافي يُمثل حقيقة واقعيه مجتمعية، تتعايش مع الواقع التعليمي المتغير، وأن تعيين الخطوط التي ترسم حدود ثقافة معينة أصعب مما قد يبدو عليه الأمر للوهلة الأولى؛ حيث إن التكنولوجيا، والعولمة قد سهلتا التبادلات، والوعي بهذا التنوع؛ مما زاد من تقبل البيئة التعليمية له، ومع أن هذا الوعي لا يضمن الحفاظ على التنوع؛ فإنه يسلط الضوء عليه، علاوة على أنه صار شاغلاً رئيسًا من الشواغل الاجتماعية

المرتبطة بتنامي القواعد الاجتماعية المعمول بها داخل المجتمع، فضلاً عما له من التأثير الأكبر في التعليم؛ من حيث كونه نقلاً للمعرفة، وتطويرًا لأفكار موحدة له، غالبًا ما تكون حول المهارات السلوكية، والاجتماعية، كما أنه ينقل القيم سواء أكان ذلك بين الجيل الواحد، أم بين الأجيال، أم عبر الثقافات.

وتؤدي السياسة التعليمية التي ينتهجها أى مجتمع دورًا كبيرًا في ازدهار التنوع الثقافي-أو تراجعه- حين تروج للتعليم؛ من خلال التنوع، ولأجله؛ بما يضمن الاعتراف بتنوع احتياجات الطلاب؛ وبخاصة من ينتمى منهم إلى الأقليات، وقد تسهم سياسات التعليم في اكتساب الطلاب كفايات التعامل مع الثقافات التي تجعلنا نعيش بسلام - مع التسليم بالفوارق الثقافية - وليس رغمًا عنا، ولا يمكن أن ينجح ذلك إلا إذا احتل التنوع الثقافي مكانًا في صميم البيئة التعليمية، والمناهج الدراسية.

ومن جهة أخرى يُمثل التنوع الديني أحد جوانب التنوع الثقافي؛ فتنوع الدين، والمعتقد صار يشكل نسبة كبيرة بين الطلاب في المدارس؛ مما يستدعي ضرورة الالتفات إلى دراسة هذه القضية، وترتيب كيفيتها؛ فقد وضعت «اليونان» إطارًا تشريعيًّا للتنوع الديني، يتضمن تحديد الأسس الملزمة للمعلمين؛ لمعرفة كيفية تعاملهم مع الطلاب، واحترام الاختلاف الديني فيما بينهم، وإعطائهم مساحة كافية لحرية ممارسة طقوسهم الدينية بشكل مناسب دون إيذاء الآخرين، والعمل على تعزيز مبدأ الهوية الوطنية الموحدة برغم وجود الاختلافات الدينية البسيطة في الآراء، والمعتقدات Tsioumi, Kyridis, Lytsiousi, 2014)).

الدراسات السابقة:

أشار كل من: Tsioumi & Kyridis, Lytsiousi (2014) في دراستهم عن التنوع الديني في «اليونان»؛ إلى أن الاختلاف الديني صار شائعًا في جميع الصفوف

الدراسية تقريبا؛ مما يؤكد ضرورة معرفة كيفية التعامل مع هذا التنوع، وضرورة تثقيف معلمات رياض الأطفال بالمعرفة بشأن الديانات الأخرى؛ بما يسهم في تحقيق التعايش السلمي، وتعزيز الشعور بالإدراك الذاتي للأطفال.

وقد طبقت الدراسة استبانة على عينة، بلغت ١٧٣ من معلمات رياض الأطفال في مختلف مناطق اليونان، وأظهرت النتائج أنهن في حاجة إلى تطبيقات عملية؛ فقد يعرفن التعامل مع التنوع الديني نظريا؛ ولكنهن في حاجة إلى معرفة الممارسات في الواقع العملي، كما أن المعلمات الأصغر سنًا يطبقن ممارسات، تأخذ بعين الاعتبار الأطفال الذين ينتمون إلى دين آخر، أكثر من المعلمات الأكثر خبرة.

وركزت دراسة Novita (2015) على قضية معالجة التنوع الديني في التعليم في «أندونيسيا»؛ حيث أطلق شعار وطني خاص بأندونيسيا؛ هو: التعددية الثقافية، والتنوع الديني في التعليم الابتدائي. وقد استُخدِم هذا الشعار؛ للتعامل مع ظاهرة الاختلاف الشديد بين الناس، وقد اشتق هذا الشعار من لغات قديمة حين كانت أندونيسيا تحوي عددًا كبيرًا من القبائل؛ حيث كانت تتعامل على أساس مبدأ: «الوحدة في التنوع»؛ مما يعكس وجود ثقافة التسامح فيها على مر الأجيال؛ لذا دُرِّب الطلاب -في هذه الدراسة- على استكشاف موضوعات دينية متعلقة بالأعياد الدينية، والتقاليد، ودور العبادة، والشخصيات الشهيرة في أربع ديانات رئيسة: الإسلام، والمسيحية، والهندوسية، والبوذية. وبينت الدراسة أن أساليب التدريس القائمة على التعلم النشط يمكن أن تعزز التفكير النقدي بشأن التسامح، والتفاعل الإيجابي لدى الطلاب.

وتبين -أيضًا- من خلال دراسة كل من: Scarino, Liddicoat (2015) & Onell أن فهم التنوع الديني في «استراليا» صار من الأمور الضرورية؛ بما يُحتم معرفة

كيفية التعامل مع وجود طلاب من خلفيات دينية مختلفة بعد ما صارت «استراليا» تضم أعدادًا كبيرة من المهاجرين؛ مما أدى إلى تنوع ثقافي، وديني واسع الانتشار.

وأجريت الدراسة على مدرسة ثانوية في ضواحي مدينة «أديلايد» في جنوب استراليا؛ حيث تمتاز هذه المنطقة بدرجة عالية من التنوع اللغوي، والثقافي، والديني؛ لكثرة المهاجرين فيها؛ مما أدى إلى وجود مشكلة؛ جرَّاء الشعور بالتنوع؛ من حيث التمييز بين الطلاب على أساس انتماءاتهم الدينية دون النظر للأبعاد الأخرى. وتوصلت الدراسة إلى أنه يجب الاستفادة من هذا التنوع؛ كأساس لضمان قوة التماسك، والعيش المشترك في مجتمع مختلف الثقافات، والأديان، والتعامل مع الاختلاف بطريقة صحيحة داخل الصف؛ لتعلم العيش الآمن المستدام خارج أسوار الصفوف الدراسية.

وذكرت Giorda (2015) في دراستها للتنوع الديني في «إيطاليا» الناتج عن كثرة أعداد المهاجرين إليها؛ أن المتعلمين صاروا يشكلون -فيما بينهم- سمات مختلفة؛ مما كان له تأثير كبير في التعليم؛ فالتنوع الثقافي، والديني أجبر الإيطاليين على الربط بين الدين، والتعليم؛ بوصفهما من مجالات الجدل، والخلاف، والانقسام. وحاولت الباحثة تقديم نماذج مختلفة للتدريس، والتفكير القائم على التعامل مع التعددية في إيطاليا؛ لتحقيق التكافل الاجتماعي، والتعايش السلمي.

وتبين -كذلك- في دراسة كل من: Soderholm & Kriger (2014) عن فن التعامل مع التنوع الديني والثقافي بين طلاب المرحلة الإبتدائية في» ألمانيا «؛ أن المعايير الدينية، والثقافية المختلفة قد تؤثر -بشكل خاص- في التفاعل بين الطلاب، والمعلمين، وبين الطلاب، وبعضهم.

وقدَّمت الدراسة مناقشة موجزة للقيم الأساسية في خمس ديانات عالمية؛ لاستكشاف كيف يمكن لهذه القيم أن تظهر في سياقات ثقافية مختلفة. كما قدَّمت

الدراسة مناقشة لتجارب الصفوف الدراسية الحقيقية في بيئة كلية إدارة الأعمال، واستنادا إلى هذه الحالات؛ توصلت الدراسة إلى عدة مقترحات؛ لوضع خطة لتقديم المبادئ التوجيهية العملية التي يمكن تطبيقها من قبل المعلمين؛ لتحقيق الاستفادة القصوى من بيئات التعلم المتنوعة دينيًّا، وثقافيًّا.

وأجرى كل من: Faas, Darmody & Sokolowsk (2016) دراسة عن التنوع الديني في المدارس الابتدائية في» أيرلندا» الذي تنامى في الآونة الأخيرة؛ نتيجة للهجرات المتعاقبة إليها؛ مما أفرز تنوعًا ثقافيًّا، ودينيًّا، صار يشكل تحديًا جديدًا أمام المدارس الأيرلندية. وقد ناقشت الدراسة أحوال المدارس الطائفية التي تديرها الدولة، ومكانة التعليم الديني فيها، وكيفية تعامل المعلمين بها مع هذا التنوع الديني، بعد أن تحوَّل إلى قضية سياسية، لا تستطيع معظم الدول إنكارها، ولا تجاهلها في الآونة الأخيرة.

وقد أكد Jackson (2009) -في دراسته عن أهمية التنوع، وتأثيره في التعليم الديني في أوروبا- أن التنوع الديني صار جزءًا من بنية التعليم العام، وتحوَّل إلى قضية مُلحَّة، تتطلب دراسة في الآونة الأخيرة في جميع أنحاء أوروبا؛ الأمر الذي يُحتِّم وضع سياسات، تراعي التنوع الديني، وتتكفل بتقديم العلاج للقضايا الجدلية التي يفرضها الواقع الجديد؛لتجنب المشكلات الاجتماعية المحتملة،والمتوقعة.

ومن جانب آخر أكدت دراسة Strebi (2001) على عينة من الطلاب في» أوسلو» (النرويج) وكيفية التعامل مع التنوع الديني؛ أن هذا التنوع صار من القضايا المهمة التي يجب التركيز عليها؛ لكثرة الهجرات، واختلاط الطلاب الثقافي، والديني، ووجود وعي طلابي، وحساسية تجاه القضايا الدينية؛ مما يؤدي إلى إثارة أسئلة بشأن نظرة الطلاب إلى الدين، والتعامل معه، ومع مختلف الأديان، كما أكد الباحث ضرورة توجيه هذه الفئات الطلابية نحو التعامل الأمثل مع الاختلافات

الدينية.

وأوضح Tannous (1997) في دراسته عن التنوع الديني، وفهم أساسيات التنمية التربوية في «لبنان»؛ أن التنوع الديني يُمثل مكونًا أساسًا في الهوية المميزة للمجتمع اللبناني. وقد توصلت الدراسة إلى أن النظام التعليمي قد أفسح المجال للطائفية، والتحيز، والمنافسة؛ مما أدى إلى ظهور حالات من العنف، يجب السعي لإيقافها، والتعامل معها بطرائق سياسية مناسبة.

مصطلحات الدراسة:

الثقافة:

عرَّف Zenobia & Shibao (2007) الثقافة بأنها: نظام ديناميكي من القيم، والمعتقدات، والسلوكيات التي تؤثر في طريقة تعامل الأفراد، واستجابتهم للعالم حولهم؛ فلا يمكن النظر إلى الثقافة على أنها مبدأ، يخلق حدودًا ثابتة؛ بناء على العرق، أو الجنس؛ ولكن يُنظر إليها على أنها دائمة التغير، والديناميكية، والإنسيابية؛ فبرغم أن جوانب الثقافة – مثل: العنصر، والعرق – أكثر ظهورًا؛ فبعض الاختلافات داخل الجماعات – مثل: الاختلاف الطبقي، والجنس – تتداخل، وتؤثر في الجوانب الأخرى لهوية الفرد، وعضويته في الجماعة؛ ففي داخل كل مجموعة ثقافية توجد بعض الاختلافات التي تؤثر في طريقة ارتباط كل فرد داخل المجموعة بغيره، وبالمجموعة ككل.

التنوع الثقافي:

عرَّفت Mazur (2010) التنوع الثقافي بأنه: ظاهرة ذاتية اكتُشِفت عبر أعضاء مجموعة مختلفة الهويات؛ فيما يتعلق بتصنيف الأخرين؛ ممن يعدون متشابهين. كما تعد المجموعة متنوعة إذا كانت تتألف من أشخاص، تختلف شخصياتهم،

وهوياتهم عما هو مألوف، ومعتاد في مجتمعاتهم.

التعددية الثقافية:

عرَّفها Özturgut,Osm (2011) بأنها: فكرة، وحركة إصلاحية تعليمية، تهدف إلى تغيير هيكل المؤسسات التعليمية؛ بحيث يكون للطلاب الفائقين، والمنتمين إلى أصول عرقية من مختلف اللغات والمجموعات الثقافية؛ فرص متساوية؛ لتحقيق المستوى الأكاديمي المنشود منهم؛ من خلال مجموعة واسعة من البرامج، والممارسات المتصلة بالمساواة فيما بينهم في التعليم، ومع المرأة، ومع المجموعات العرقية، وأقليات اللغة، ومع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة.

العنصرية:

عرَّفها Rogers (2003) بأنها: مجموعة من المعتقدات، والممارسات، والثقافات الاجتماعية، والمؤسسية - بغض النظر عن النية - لقمع عرق واحد لصالح الآخرين؛ فالعنصرية ما هي إلاَّ تصنيف كاذب؛ حيث إنها لا ترتكز على أي حقيقة دقيقة بيولوجية، ولا علمية، بقدر ما هى تمييز بين الأجناس؛ بما ليس له علاقة بالبناء السياسي؛ فالبناء السياسي شيء ابتدعه الناس؛ لغرض سياسي؛ حيث تبلور مفهوم العرق؛ بوصفه تصنيفا للبشر؛ لإعطاء الجنس الأبيض السلطة، وإضفاء الشرعية على هيمنتهم على بقية الأجناس.

ويمكن تعريف العنصرية -حسب ما ذكره F. Henry & C. Tator (2009)- بأنها: فرض لأي تفسير عنصري، ووضعه في سياق عنصري، أو التمييز، والتصنيف على أساس عنصري. إن العنصرية المؤسسية، والنظامية تعوق تحقيق العدالة الاجتماعية، والاندماج، والإنصاف من قِبل السكان الأصليين حيال الأقليات.

مناهضة العنصرية:

وتعني: التقليل من انتماء الناس العرقي، أو القومي، أو الديني؛ على أساس الخصائص الحقيقية، أو الخيالية التي قد تكون جسمية، أو ثقافية، والتي تعد الآخرين أدنى مرتبة من الناحية الخلقية، والفكرية، وتعمل المناهضة على تشويه مرتكب الجريمة، وعدم الحفاظ على امتيازاته، وعدم تبرير العدوان؛ فالتحيز، والتمييز في الحياة اليومية يسيئ إلى الضحايا، ويضر بهم؛ لذا وجب البحث عن طريقة؛ للحد من التمييز، ومناهضته (Licher , 2005).

منهج الدراسة:

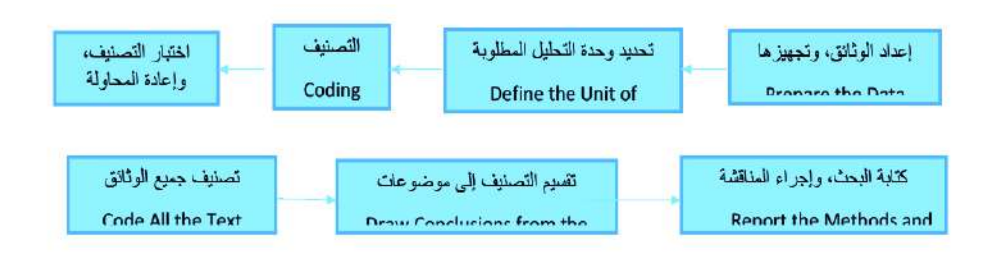
اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في تناولها موضوع التنوع الثقافي، والديني، واعتمدت على الطريقة النوعية في جمع البيانات، وتحليلها. والبحث النوعي Qualitative Research نوع من أنواع البحوث العلمية، تفترض وجود حقائق، وظواهر اجتماعية تُبنى؛ من خلال وجهات نظر الأفراد، والجماعات المشاركة في البحث (قنديلجي، والسامرائي، 2009). ورأى «زيتون» (2006) أن البحث النوعي من البحوث التربوية التي يعتمد فيها الباحث على وجهات نظر المبحوثين، ويجمع البيانات؛ كنصوص، أو صور، ويصفها، ويحللها. وقد عرف «الرشيدي» (2017) البحث النوعي بأنه: بحث، يدرس الظواهر الاجتماعية، ويعتمد على منهجية؛ لوصف الظواهر بشكل دقيق، كما يعتمد على الملاحظات الميدانية، والمقابلات، وتحليل الوثائق.

واتبعت الدراسة -أيضًا- أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis الذي يسمى -كذلك- بتحليل الوثائق Document Analysis ؛ لجمع المعلومات؛ فالوثائق علامة واضحة على ما حدث، أو نتج من معلومات مكتوبة من الأفراد، والجماعات في سياق ممارساتهم اليومية، لا تُنتج عمدًا لغرض البحث؛ لكنها

تحدث بشكل طبيعي؛ لتخبرنا بشكل - غير مباشر- عن المحيط الاجتماعي للناس Mogalakwe, (2006).

خطوات تطبيق اسلوب تحليل الوثائق:

تم اعتماد مجموعة من الخطوات، والإجراءات في أثناء عملية تحليل الوثائق التي أجريت؛ بناءً على نموذج Zhang & Wildemuth (2005)، والشكل رقم (1) يلخص مجمل الخطوات المتبعة.



شكل رقم (1): خطوات عملية تحليل الوثائق.

المصدر: Zhang & Wildemuth (2005)

أولا: إعداد الوثائق، وتجهيزها Prepare the Data

يُجمع – في هذه الدراسة – عديد من الوثائق؛ من دراسات، ومؤتمرات، ودراسات منشورة في مجلات علمية عن موضوع الدراسة، وقد أُلغي بعض هذه الوثائق؛ لأنها لا تتناسب مع الطابع البحثي، وبعضها لم يتم تعرف مصدره. والجدول رقم (١) يوضح مصادر المعلومات التي جرى تحليلها.

جدول رقم (١): مصادر المعلومات التي جرى تحليلها

تاريخ النشر	عنوان الوثيقة
2001	Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World. International Association for Religious Freedom.
1995	Religious Activity In The Public Schools.Virginia State Board Of Education.
n.d	Teaching Religion in the Primary school ،Issues and Challenges. Irish National Teachers Organization.sd
2007	Nurturing cultural diversity in higher education: A critical review of selected models. Canadian journal of higher education،university of Calgary&university of Alberta . Zenobia&Shibao(2007)

ثانيا: تحديد وحدة التحليل المطلوبة Define the Unit of Analysis

استخدمت الدراسة وحدة الموضوع؛ كوحدة للتحليل؛ حيث جُمع عديد من الوثائق الخاصة بالتنوع الثقافي، والديني في بعض الأنظمة التعليمية.

ثالثا: التصنيف coding

اتُبِعت مجموعة من الخطوات في أثناء تحليل الوثائق؛ بإجراء عملية التصنيف الأولي للمصادر الواردة في (جدول رقم ٢)؛ عن طريق استخدام بطاقات؛ لتيسير عملية التصنيف، ثم عنونتها، وتنظيمها، وقد استغرقت هذه الإجراءات وقتًا، وجهدًا في أثناء تطبيقها. وفيما يأتي بعض الأمثلة لعمليات التصنيف التي أجريت؛ لتحليل بعض أسئلة الدراسة:

جدول رقم (٢): نموذج من إجراءات التصنيف الأولي للسؤال الثاني من أسئلة الدراسة

التصنيف	رقم البطاقة	التصنيف	رقم البطاقة
التعليم الديني في الكنائس، والمدارس داعم للحريات الدينية.	٦٦-٦٩	المنهج الأساس للدين تطور لتجاوز التفرقة، والإهمال، والعزل الذي يستمر في تحدي حياة أيرلندا.	٢٦
اعتماد قوانين جديدة، توسع ضمانات الحرية الدينية.	٦٨	إذا فشلنا في السياسات المدرسية، والفصل التدريسي كيف يمكن أن نتعايش مع الاختلافات.	٥٩
طلاب أمريكا اللاتينية يتعلمون قليلاً عن الأديان الأخرى.	٧١	مبادئ الحرية الثلاث: الحقوق، المسؤولية، والاحترام.	٦٠
تدريس الإسلام، والمسيحية متاح في نيجيريا.	٤٣	المدرسة تمارس الإنصاف عندما تؤكد تضمين الدين في المناهج كلما كان ذلك مناسبا.	٦١
معلم كل ديانة يدرس بفصل خاص للديانة الخاصة به.	٤٧	هناك إشارات إلى أن النظام الحكومي المدرسي في عديد من الولايات بدأ يستشعر أهمية الدراسة المقارنة للأديان.	٦٥
تنوع ديني رائع في جنوب أفريقيا.	٥٧	مقرر التاريخ الدولي في كاليفورنيا للصفين: السادس، والسابع يتعامل مع الأديان في الهند، والصين، والشرق الأوسط؛ فيعلم الطلاب، ويثقفهم عن الديانات.	٦٤١
جودة احترام الدين تظهر؛ من خلال التزام الكتب المدرسية المصداقية في التعبير عن الديانة .	٥٦	التدريس عن الأديان لا يسعى إلى إثبات أفضلية دين على آخر .	٦٣

التصنيف	رقم البطاقة	التصنيف	رقم البطاقة
كل قسم في المنهج يكتب من قبل ممثل الدين.	٥٤	الكنائس لها الحق في دخول المدارس .	٧
تتضمن الكتب الدينية الأماكن المقدسة لجميع الديانات .	٥٥	الأديان غير المسيحية لها الحق في الذهاب للمدارس مرة كل أسبوعين، أو أقل .	١٤
عنوان مقرر، ومادة الديانة «ثقافة الدين، ومعرفة الأخلاق».	١	هناك برامج لدراسة الدين مناسبة لكل مدرسة، ولجميع الطلاب، ولا تركز على دين محدد، ومصممة لدراسة الأديان حول العالم .	١٥-١٦
تمكين إضافة معلومات دينية إضافية خارج المنهج.	٢١	تعليم ديني في منهج متعدد الديانات.	٣٠
المنهج الأساسي مسيحي.	٢٥	يساعد التعليم الديني في فهم تنوع الأديان، وتأثيرها في القيم .	٣٦
تدريس ديانات أخرى يمكن أن يحدث خارج المادة الرئيسة، وبموافقة مجلس أعضاء المدرسة .	٢٢		

رابعا: اختبار التصنيف، وإعادة المحاولة Recoding

١- ما واقع الحرية الدينية في نظم التعليم متنوعة الثقافات؟

بعد إجراء عملية التصنيف الأولي للمصادر (coding) الواردة في الجدول السابق، أعيد تصنيف الموضوعات الواردة في الوثائق المتعلقة بواقع الحرية الدينية في الأنظمة التعليمية. ويوضح جدول رقم (٣) مثالاً على إعادة تصنيف أسئلة الدراسة (٢-٣-٤).

جدول رقم (٣): إعادة تصنيف أسئلة الدراسة (٢-٣-٤):

السؤال	التصنيف	رقم البطاقة
السؤال الثاني	مدى توافر الحرية الدينية في المدارس.	١٤-١٥-١٦-٢٤-٣٠-٥٧-٦٢-٦٦-٦٨-٦٩
	كيفية التعامل مع المنهج الديني.	٣٦-٦٣-٦٤
	ميزات المناهج.	٢٦-٦٥
السؤال الثالث	عدم إجبار الطلاب على المشاركة في الأنشطة الدينية.	٢-٧-٨
	إعطاء الطلاب الحرية في ممارسة طقوسهم الدينية اليومية.	٤-٥-٩
	توفير مساحة، ومكان للطلاب؛ لممارسة عباداتهم.	١-٣-٦-٧
السؤال الرابع	زيادة الوعي لدى المعلمين بالقضايا الدينية (تثقيف).	١١-١٢-١٩-٢٧-٢٨-٤١-٤٥-٤٦
	عقد دورات دينية تثقيفية للمعلمين.	٩-١٠-٢٠-٢٩-٤٢-٤٤

السؤال الأول:

ما طبيعة النظام التعليمي في مجتمعات التعددية الثقافية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم الاعتماد -بشكل رئيس- على وثيقة (2007) Ze-nobia & Shibao **التي توضح النماذج المنتقاه.**

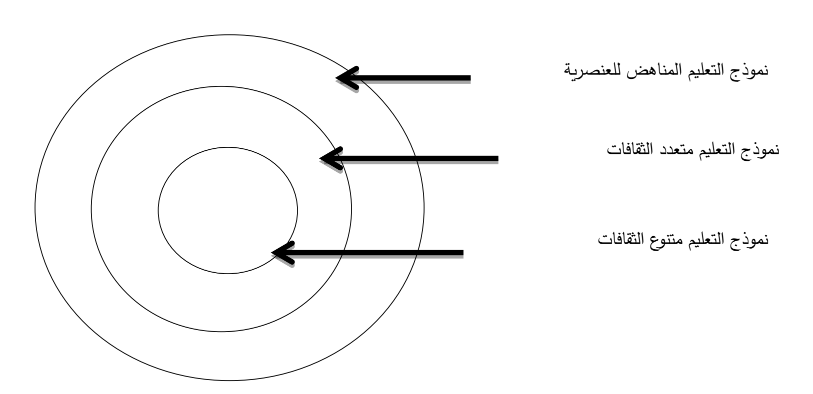
تطرح الدراسات التي تناولت التنوع في الأوساط التعليمية عديدًا من النماذج الثرية التي يُمكن استخدامها في استكشاف، وفهم العناصر المختلفة التي يجب اعتبارها عند تدريس حشد متنوع ثقافيًّا، كما أنها تتيح نقطة انطلاق لفهم الدور

الذي يؤديه أعضاء هيئة التدريس في المستويات المختلفة.

وثمة ثلاثة أنماط من النماذج، تحاول أن توضح الإطار النظري للتعامل مع قضية التنوع الثقافي؛ هي:

- نموذج التعليم متنوع الثقافات Diverse culture Education Model
- نموذج التعليم متعدد الثقافات Multicultural Education Model
- نموذج التعليم المناهض للعنصرية Education Model Anti-Racist

حيث يُمكن استخدام كل نموذج؛ لإحداث التغيير في المستويات المختلفة، وميادين التأثير أيضا؛ حيث تتضمن: التأثير في الذات، وحجرة الدراسة، والمؤسسة، والمجتمع (كما يوضح الشكل رقم ٢).



المصدر: (٢٠٠٧) Zenobia & Shibao

شكل رقم (٢): ميادين التاثير في الذات، وحجرة الدراسة، والمؤسسة، والمجتمع؛ من خلال النماذج الخاصة بقضية التنوع الثقافي.

النموذج الأول: هو نموذج التعليم متنوع الثقافات؛ لتنمية التنوع لدى الفرد، يُمكن استخدامه من قِبل أعضاء هيئة التدريس؛ بما يعكس اتجاهاتهم نحو التنوع، وتعزيزه، وتنميته لدى طلابهم. أما النموذج الثاني فهو نموذج التعليم متعدد الثقافات، يطرح إطارًا لتغيير المنهج، وإصلاحه، كما يُمكن تطبيقه على المستوى الذاتي، وحجرة الدراسة. وينهض النموذج الثالث على المنهج المناهض للعنصرية.

أولاً: نموذج التعليم متنوع الثقافات

ترجع جذور جهود حركة التعليم متنوع الثقافات في التجاوب مع التنوع الثقافي داخل النظام التعليمي، والمجتمع؛ إلى فترة العشرينيات، والثلاثينيات من القرن الماضي؛ والتي كانت تهدف إلى تعزيز التسامح، والتفاهم بين الجماعات المختلفة من الناحية العرقية، والثقافية. وقد اعتمدت هذه الحركة على الافتراض القائل أن المشتركات بين الجماعات أهم من الاختلافات، وأن الحصول على معلومات كافية بشأن الجماعات الثقافية سوف يجنبنا الوقوع في الخطأ، كما أنه سيعزز الاحترام المتبادل، وقبول الآخرين.

وقد بُذل عديد من الجهود؛ لتطبيق برامج تساعد في زيادة المعرفة بالثقافات الأخرى، وتطوير توجهات إيجابية نحو الاختلاف بين الآخرين، فضلاً عن تعليمهم مهارات التفاعل، والتواصل عبر الاختلاف؛ حيث يُمكن تحفيف ذلك؛ من خلال اكتساب قدرات متعددة الثقافات، تعني إحداث تغيير طويل المدى في معرفة الشخص، واتجاهاته، ومهاراته؛ لإحلال تفاعل إيجابي، وفعال مع أفراد من ثقافات أخرى.

وقد كان لحركة التعليم متعدد الثقافات أثر كبير في تغيير اتجاهات التعليم العالي نحو إيجاد بيئات تعليم، وتعلم، تتسم بالمساواة؛ حيث يفد أعضاء هيئة

التدريس، والطلاب، ولكل منهم ثقافة مختلفة، وخبرات متنوعة، فضلاً عن خلفيات اجتماعية مختلفة، وقد يحمل كل منهم افتراضات عن سمات الجماعات الثقافية الأخرى، وخصائصها لم يُجر اختبارها.

وتعد هذه الافتراضات جزءًا رئيسًا من المعرفة الثقافية السائدة، وطالما أنه لم يتم مواجهتها، ولا مناقشتها قد تصير هي الأساس الذي يجرى -من خلاله- التعامل مع الأقليات، وغالبًا ما تُطبَّق المعلومات المتعلقة بالخصائص العامة لإحدى الجماعات -والتي قد تكون غير صحيحة في بعض الأحيان- على الأفراد المنتمين لهذه الجماعات؛ مما يتطلب إحداث تغيير على المستوى الفردي.

وقد وُضع إطار تنمية التنوع الفردي؛ لاستخدامه في التعليم العالي؛ حيث إنه يوفر منهجًا شموليًّا لتنمية التنوع لدى الفرد، يُمكن استخدامه؛ لاقتراح عملية، تتمكن بها الكلية من تنميتهم، فضلاً عن تشجيع تطور طلابها. وللتعامل مع التعقيد الموجود في هويات الأشخاص؛ يستخدم الأفراد غالبًا منهجًا أساسًا؛ لفهم الأفراد الذين ينتمون إلى جماعات مختلفة؛ عن طريق توظيف خبراتهم (أو فقدانها) مع الجماعة؛ لينسبوا إليهم مجموعة من الخصائص، والسمات. ثم تمتد تلك الخصائص بعد ذلك، وتكون غير صحيحة في بعض الاحيان؛ لوصف الأفراد داخل هذه الجماعة.

ومع ذلك نجد أن لدى الأفراد هويات معقدة؛ بل إنها متناقضة أحيانًا، ويمكن أن يكون عضوًا في عديد من الجماعات؛ مما يجعل الأمر صعبًا لفهمهم؛ من خلال مجموعة من الخصائص. وغالبًا ما يوجد هذا التغيير على ثلاثة مستويات: معرفي، ووجداني، وسلوكي. وقد لا يحدث التغيير بنمط خطي؛ وإنما سوف يوجد تدريجيًّا؛ من خلال الممارسة. ويتضمن إطار التنوع خمسة أبعاد، كما يمكن أن تحدث عملية التعلم؛ لتقييم نوع معين من الاختلاف؛ من خلال الانتقال عبر بعض

تلك الأبعاد، أو جميعها.

ويوضح الجدول رقم (١) إطار تنمية التنوع لدى الأفراد.

جدول رقم (١): إطار تنمية التنوع لدى الأفراد:

البُعد	الوصفي	المعرفي	الوجداني	السلوكي
عدم الوعي، عدم التعامل مع الآخرين.	فقدان الوعي بالآخرين.	عدم إدراك وجود الآخرين.	عدم وجود أي مشاعر تجاه الآخرين.	لا يُدرك الآخرين.
الوعي المزدوج.	الوعي بالآخرين.	الازدواجية بين الخير، والشر: انا جيد، أما الآخر فهو سيئ/ خطأ/ غير طبيعي.	أناني / أو يشعر بالعلو على الآخرين؛ يرى ذاته بأنه فرد، يسمو فوق الجميع.	يعي وجود الآخرين؛ إلا أنه لا يثق، لا يؤكد، أو لا يندمج مع الآخرين.
التساؤل، واكتشاف الذات.	وضع تصورات حول الذات، والآخرين موضع تساؤلات.	الابتعاد عن الازدواجية إلى النسبية.	يختبر مشاعر تجعل الفرد يتساءل حول خبراته الشخصية.	وقوع بعض الصراعات، أو المواجهات المختلفة مع الآخرين.
المجازفة، اكتشاف الآخرين.	مواجهة التصورات الشخصية تجاه الآخرين.	ارتفاع ضبط النفس.	يجد الشجاعة؛ من أجل المجازفة، وتغيير السلوك نحو الآخرين.	تفرض المواجهة ذاتها في طريق الخروج مع الفرد.
التكامل، التوثيق.	اتخاذ اختيارات معقدة حول مصداقية الآخرين.	الالتزام/ العناية بالنفس، والآخرين.	زيادة الثقة بالنفس.	تطوير ثقافة التكامل، السلوك المتناغم، التفكير، المشاعر؛ يصير فردًا متعدد الثقافات، يؤكد خبرات الآخرين، ويثق فيها.

المصدر: (٢٠٠٧) Zenobia & Shibao

١ - عدم الوعي، أو عدم التعامل مع الآخرين:

الأفراد في هذا البُعد لا يدركون وجود اختلاف معين، وقد لا يُظهرون أي مشاعر نحو هذا الاختلاف، كما أنهم لا يستجيبون إلى الاختلاف في سلوكهم؛ برغم أنه من غير الوارد أن يكون عديد من الطلاب في مستوى التعليم العالي عند هذه المرحلة من الوعي.

٢- الوعي المزدوج:

يرى الأفراد -في هذا المستوى- الاختلافات بطريقة مزدوجة؛ فإذا كانت مألوفة لهم، يرونها على أنها جيدة، وإن كانت غير مألوفة فهي سيئة، وقد يختارون تجاهل، أو تجنب الاتصال مع من يختلفون معهم، أو تقليص الاختلافات التي يواجهونها، وقد لا يكون هؤلاء الأفراد قد تساءلوا بشأن معتقداتهم، أو لم يتم تحديها، كما أنه يمكن الاستفادة من التعرض لوجهات نظر مختلفة، ومتنوعة بشأن القضايا؛ لإبعادهم عن ازدواجية التفكير.

٣- التساؤل/ اكتشاف الذات:

في هذا البُعد يبدأ الأفراد في الابتعاد عن الازدواجية في التفكير، ويرون صلاحية وجهات النظر الأخرى. في بادئ الأمر قد يُصاحب هذه العملية بعض الخوف من فقدان المعتقدات التي تبناها الفرد لمدة طويلة؛ وخاصة إذا كانت مصاحبة للانضمام إلى جماعة محددة؛ على سبيل المثال: جماعة دينية.

ومع ذلك فكلما صار الأفراد أكثر ارتياحًا مع النظرات الأعم، والاشمل، منحهم ذلك الشعور بالارتياح، والتشويق. ويُمكن بلوغ هذا النمو؛ من خلال الحث على ضبط النفس، وإيجاد فرص لمشاركة الأفكار، والتعرض للمحتوى الذي يضم عديدًا من الأفكار المتنوعة من وجهات نظر مختلفة.

٤- المجازفة/ اكتشاف الآخرين:

في هذا البُعد، يقرر الأفراد تحدي أنفسهم؛ لفهم وجهات النظر لدى الآخرين؛ سواء أكان داخليًّا؛ من خلال الانعكاس الذاتي، والبحث عن طرائق جديدة للتفكير، أم خارجيًّا؛ عن طريق الاشتراك في مواقف، يُرغمون بها على تبني وجهات نظر بديلة. وقد يحدث هذا؛ من خلال التعرض لثقافة، تختلف قيمها، ومعتقداتها عن ثقافتهم، وتكون غير مألوفة بالنسبة لهم.

٥- التكامل/ التوثيق:

يمتلك الأفراد الذين يستخدمون هذا البُعد إحساسًا أقوى بالذات؛ ومن ثم فهم أكثر مقدرة على التفاعل بسهولة مع أفراد لديهم قيم، ومعتقدات مختلفة، وفي أوضاع، وسياقات متنوعة، كما أن هؤلاء الأفراد يدمجون إحساسهم بالذات مع إدراكهم، وتصورهم للآخرين، والاستمرار نحو تقييم الاختلاف، وتوثيقه أيا كان ما يواجهون.

ومن الطرائق الشائعة عند استخدام التنوع الثقافي في ترسيخ ثقافة التنوع، ونشرها بين الطلاب؛ استخدام مفهومين مترابطين، يعتمد أحدهما على الآخر في إيصال هذه الثقافة؛ ألا وهو مفهوم: المنهج الخفي، ونظرية عمى الألوان؛ حيث يحتاج نشر نظرية عمى الألوان، وتطبيقها منهجًا معينًا، وطريقة متبعة؛ حتى يتقبلها الطلاب؛ فهم يتعلمون قدرًا كبيرًا من المعارف، والحقائق، والمعلومات، والتعميمات من مصادر غير المنهج المقصود، أو المخطط له .ويُطلق على هذا النوع من المناهج عدة أسماء؛ ولكنها تشير إلى معنى واحد؛ فتارة يسمى: المنهج الخفي أو الصامت، وتارة يسمى: المنهج المستتر أو الضمني أو غير الرسمي، أو المنهج المغطى، وقد برز هذا المصطلح خلال العقود الأخيرة، وأدى دورًا أساسًا في دراسات المناهج، وتصميمها، والتخطيط لها.

ويُقصد بالمنهج المستتر، أو الضمني: مجموعة السلوكيات غير المرتبطة بمنهج؛ والتي يظهرها الطالب، ويجرى التعامل مع الطرائق الضمنية التي يجرى تشكيل المعرفة، والسلوك – من خلالها – خارج المواد المعتادة، والدروس التعليمية المجدولة مسبقا. وفي عبارة واحدة، إنه: ممارسة اجتماعية ذات قوة، تؤثر في إدراك المعلمين، وتصوراتهم عن التنوع، وقضايا تكوين المعرفة، وصلاحيتها، وغالبا ما يرتبط التنوع بالطريقة التي ينظر بها إلى الاختلاف.

وتجدر الإشارة -كذلك- إلى نظرية عمي الألوان التي عرَّفها كل من: Zenobia & Shibao (2007) بأنها: فرصة سانحة؛ لتعزيز التعلم؛ من خلال استخدام نقاط قوة التنوع الثقافي، وخبرات المعرفة، فضلاً عن توجهات، ووجهات نظر الطلاب؛ ممن ينتسبون إلى جماعات ثقافية مختلفة. وترى هذه النظرية أن الخلفية الثقافية العرقية، والجنسية ليستا ذات صلة، ويفترض التعامل مع الجميع بالتساوي؛ بما يمحو مظاهر عدم المساواة، والظلم. وهكذا تبدو النظرية جذابة، وساحرة من الظاهر؛ لأنها تُقيِّم جميع الأفراد بالتساوي، وتتجاهل، وترفض التاريخ، والخلفيات، وخبرات الجماعات المتنوعه ثقافيًّا، كما أنها تتجاهل الطرائق التي تؤثر بها خبراتهم في بيئة التعلم.

وأوضح كل من: Sommers &, Norton Apfelbaum (2012) أن الفائدة المتصورة من عمى الألوان هي قدرتها على عدم تلويث أصحابها؛ من خلال العناية بالانتماء العرقي، والمذهبي، والاختلافات الطائفية إلى أن تصير هناك هوية تنظيمية موحدة، أو لون واحد، وأن يعمل أصحابها جميعًا نحو هدف واحد.

ورأى – كذلك – كل من: Richeson & Nussbaum (2003) أنه – وفقًا لنظرية عمى الألوان – لا تصير الفئات العرقية مهمة، ولا ينظر إليها عند اتخاذ القرارات؛ مثل: التوظيف، أو القبول في المدارس؛ فالمبدأ الأساس لهذا النهج هو تفكيك

الفئات الاجتماعية، وتجاهلها، والتعامل مع الجميع بمساواة كأفراد.

ثانيا: نموذج التعليم متعدد الثقافات:

يُعد التعليم متعدد الثقافات أحد مجالات الدراسة التي ظهرت في فترة الستينيات، وقد اعتمدت على مبادئ التعددية الثقافية، وإزالة الظلم، والتمييز في النظام التعليمي. ويؤكد مبدأ التعددية الثقافية حق الجماعات العرقية، والثقافية المختلفة في التمسك بلغاتهم، وعاداتهم الثقافية في مناخ، يسوده احترام العادات، والقيم الخاصة بالجماعات المختلفة في نظام التعليم.

ويُمكن إدراك هذه المبادئ؛ من خلال تأكيد أهمية الثقافة في عمليتي: التعليم، والتعلم، وأيضًا من خلال إتاحة الفرص للمساواة، والتميز الأكاديمي لجميع الطلاب بقطع النظر عن خلفياتهم الثقافية، والعرقية. ويتحقق هذا الهدف؛ من خلال الاعتراف، والإقرار بأن الطلاب قد التحقوا ببيئة التعلم؛ ويحمل كل منهم خصائص، واحتياجات، وخلفيات متنوعة، ومختلفة؛ ومن ثم يجب أن يتجاوب المنهج التعليمي، وممارسات التدريس مع هذا التنوع؛ فالمقصود بالتعددية هنا: الاعتراف، والسماح لأصحاب الأديان، والطوائف، والمذاهب بإظهار عقائدهم، وممارستها، والدعوة إليها.

فقد ظهرت التعددية العقدية في الفكر الغربي المعاصر بعد أن مر بمراحل متقلبة؛ فمن الاضطهاد الديني، إلى الصدام بين المفكرين والكنيسة، إلى ظهور الحقائق، والنظريات العلمية، إلى ظهور العلمانية، والديمقراطية، ثم انبعثت منها التعددية العقدية.

وكما أشار «العتيبي» (٢٠١٣)؛ فالتعددية الثقافية -كمفهوم وصفي- تدل على الواقع الاجتماعي للثقافات الموجودة، والمتنوعة، وكمفهوم نظري معياري تعني: القبول الإيجابي للتنوع السائد؛ بما يتضمنه ذلك من المحافظة على

الاختلافات بين الثقافات المتنوعة، وحماية حقوق الجماعات الثقافية المختلفة، وخصوصياتها، مع دعم المساواة، والتسامح، واحترام هذا التنوع الثقافي.

وتركز أهداف التعليم متعدد الثقافات على التغيير في مستوى الفرد، والصف الدراسي، كما أنه يمكن تحقيقه؛ من خلال تحويل الممارسات التربوية، وإصلاح المنهج التعليمي؛ بحيث تتضمن الممارسات التربوية تَبنِّي الاستراتيجيات التعليمية اللازمة، وتوقعات المُعلمين، ومناخ حجرة الدراسة، والممارسات التي يمكن للطلاب - من خلالها - تحقيق التميز الأكاديمي.

ويعد نموذج «بانكس» Banks للتعليم متعدد الثقافات؛ النموذج الذي يُمكن استخدامه؛ لإحداث تغيير؛ للرد على التنوع الثقافي؛ حيث يتألف من خمسة أبعاد؛ هي:

(١) تكامل المحتوى.

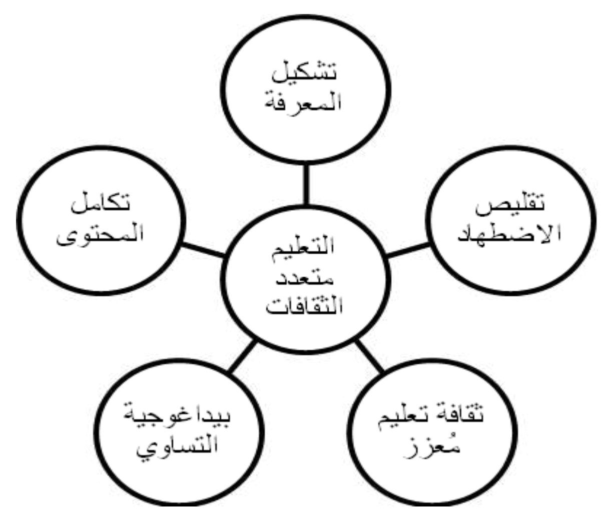
(٢) تشكيل المعرفة.

(٣) تقليص الاضطهاد.

(٤) بيداغوجية المساواة.

(٥) ثقافة تعليم مُعززة.

وهذا ما يوضحه الشكل رقم (٢) الآتي:



شكل رقم (٢): أبعاد التعليم متعدد الثقافات.

المصدر: (٢٠٠٧) Zenobia & Shibao

فتكامل المحتوى يشير إلى الحاجة إلى تضمين المواد الدراسية معرفة، ووجهات نظر مختلفة من ثقافات متنوعة؛ بحيث يعدَّل المحتوى؛ ليشمل معلومات عن بعض الجماعات الثقافية، ويكون اختيار تلك الجماعات؛ بناءً على المعرفة، والمصادر المتاحة للمُعلمين؛ وليس على الفهم العميق لما تعده الجماعة الثقافية معرفة ضرورية.

أما تكوين المعرفة؛ فذكر Schuh (2003) أن المعرفة الجيدة تتطور خلال عملية البناء؛ حيث يؤكد البنائيون أن المعرفة الجديدة تنشا من بناء الفرد النشط؛ استنادًا إلى الخبرة، والمعرفة السابقة الفريدة. وتعتمد عملية تكوين المعرفة على الأطر المرجعية، ووجهات النظر، والافتراضات المُستخدمة عند تشكيل المعرفة، وتكوينها.

أما الهدف من محتوى تقليص الاضطهاد في النموذج متعدد الثقافات؛ فهو تغيير الاتجاهات، والمعتقدات المبنية على العنصرية، و التحيز الجنسي،

وأشكال التمييز، والاضطهاد الأخرى، وحث الطلاب على احترام القيم المختلفة؛ من خلال إيجاد بيئة صفية إيجابية، ومن خلال توفير فرص للطلاب من بيئات، وخلفيات مختلفة؛ للعمل معًا بشكل تعاوني، وأن يحترموا الوجهات المتعددة داخل الجماعات المتنوعة ثقافيًّا.

أما عن بيداغوجية التساوي؛ فأكدت Allison (2003) أن الهدف الرئيس للتعليم متعدد الثقافات ليس مجرد تعزيز العلاقات الإنسانية؛ وإنما مساعدتهم في الشعور بالرضا حيال أنفسهم، والحفاظ على لغاتهم، وثقافاتهم، فضلاً عن تشجيعهم على التعلم، والإنجاز. ويعتمد هذا المفهوم على الافتراض القائل بأن الطلاب لديهم طرائق متنوعة للتعلم، تتأثر بخلفياتهم المتنوعة؛ للاستجابة إلى هذا التنوع داخل حجرة الدراسة.

وأخيرا تعد ثقافة التعليم المعزز ضرورية إذا كان الطلاب الذين ينحدرون من جماعات مختلفة عرقيًّا، وجنسيًّا سيختبرون بيئات تعليمية متساوية، ومُعززة؛ أي: أنها تعددية حقًّا؛ مما يتطلب خلق التغيير في مستوى المؤسسة جهدًا مشتركًا في جميع المستويات داخل المؤسسة التعليمية.

ثالثا:- نموذج التعليم المناهض للعنصرية:

على عكس نماذج التعليم متعدد الثقافات، نجد أن نماذج التعليم المناهض للعنصرية يعتمد على افتراض مفاده أن: فهم الثقافات المختلفة، والتعاون فيما بينها، واحترام الاختلاف لا يستدعي الأسباب التكوينية المتعلقة بعدم المساواة، وأن التغيير المثمر قد يحدث - فقط - عندما يتم مواجهة، وتحدي العقبات التي تقف في وجه التعليم الشامل في جميع المستويات التي توجد بها.

ويعتمد هذا النموذج على افتراض أن التغييرات في المستوى المؤسسي لا يمكن أن تحدث بشكل منفرد، ولا معزول؛ بل يجب النظر إليها في ضوء عدم

المساواة القائمة في المجتمع؛ والتي يعاد إنتاجها مرة أخرى داخل المؤسسات التعليمية. ومع ذلك، فإن الجماعات تمتلك القوة للمقاومة، وتحدي عدم المساواة؛ من خلال المشاركة النشطة، والفعالة في إحداث التغيير؛ لذا اقتُرِح منهج تكاملي للتعليم الشامل من قِبَل Dei et al. (٢٠٠٠) يرى أن هذا النموذج التعليمي يُمثل خبرة عنصرية، وثقافية، وسياسية متوسطة. ويتكون النموذج من أربعة أهداف تعليمية لأعضاء هيئة التدريس، وللطلاب؛ هي:

١- تكامل مراكز متعددة للمعرفة:

يتضمن هذا الهدف إضافة مصادر متنوعة للمعرفة إلى المصادر الحالية؛ حتى يُمكن التأكد، والتثبت من المصادر المهمشة تقليديًّا، ويمكن تأكيدها، والتحقق من صحتها؛ بدلًا من أن تكون مجرد إضافات. وعليه فإن مراكز المعرفة سيتم تكاملها داخل المنهج في جميع المستويات، كما أنها ستوفر مراكز بديلة للمعرفة؛ لإضافة الخبرات التعليمية، وإثرائها لجميع الطلاب.

ويضع النموذج إشارة خاصة إلى ثلاثة مصادر للمعرفة كانت مهمشة؛ هي: معرفة السكان الأصليين، والمعرفة الروحية، والمعرفة المجتمعية. وتشير معرفة السكان الأصليين إلى المعرفة التي يكتسبها الأفراد، ويستخدمونها في حياتهم اليومية؛ بناءً على التفسيرات الاجتماعية، والثقافية لبيئاتهم الخاصة. أما المعرفة الروحية؛ فتشير إلى المعرفة المكتسبة؛ من خلال الحدس والبديهة، والإلهام والتنوير، وقد تكون - أو لا تكون - مصاحبة للدين. على حين أن المعرفة المجتمعية شبيهة بالنوع الأول من المعرفة - معرفة السكان الأصليين - وتشير إلى محتوى معين للبرامج البديلة التي تعتمد على المجتمع؛ مثل: برامج اللغة، والبرامج الثقافية لجماعات معينة.

٢- إدراك الاختلاف، واحترامه:

يعترف هذا الهدف بالحاجة إلى تقدير قيمة الهوية المعقدة للطلاب، وتأكيد أن ممارسات التدريس تعترف بتلك الهويات، وتوثِّقها، ويُمكن تحقيق هذا؛ من خلال تصميم استراتيجيات تعليمية، تتسع، وتلائم تنوع الجماعات، فضلاً عن إدراك الاختلاف داخل الجماعات؛ كأمر واضح في بيئة التعلم.

٣- إحداث تغيير اجتماعي، وتعليمي مؤثر: تحقيق المساواة، والإتاحة، والعدالة الاجتماعية:

يتطلب هذا الهدف أن تعترف الجامعة، وتقر بوجود عدم مساواة في التكوينات، والبيئات التعليمية، وفي فهم أدوارهم في هذه التشكيلات، والعمل بنشاط، وفاعلية؛ لإحداث التغيير الذي يمكن أن يحدث في مستويات المؤسسة، كما أنه يُمكن خلقه؛ عن طريق مواجهة، وتحدي التكوينات القائمة التي تتجاهل حاجات الأقليات؛ من خلال العمل؛ للوصول إلى مناخ تعليمي أكثر شمولية. ويتطلب هذا إدراكًا لكيفية تشكيل البرامج، والسياسات التي تواجه قضايا المساواة، وكيف يمكن تنفيذها؛ لمواجهة عدم المساواة التعليمية.

٤- التدريس من أجل تقوية المجتمع:

يُركز البُعد الأخير في النموذج على بناء القدرة على المشاركة؛ من خلال العمل نحو زيادة اعتداد الفرد، والجماعة بهويتهم؛ عن طريق المشاركة الفعالة لجميع الجماعات المعنية في صنع القرار المرتبط بالعملية التعليمية. وهذا يتطلب التعاون بين المُعلمين، والطلاب، والمديرين، والمجتمع؛ للوصول إلى إحداث تغيير على مستوى أعم.

ويستهل الإطار التكاملي النقدي للتعليم الشامل بتأكيد أن خلق بيئة تعليمية شاملة يتطلب من المُعلمين أن يكونوا على وعي، ودراية بأن عدم المساواة داخل الحجرات الدراسية ما هو إلا انعكاس لعدم المساواة السائدة في المجتمع

الأكبر، وأن يعوا طبيعة عدم المساواة تلك، وقوة عدم التوازن المتأصل بها، وأن توظِّف المناهج، والاستراتيجيات التي تواجه، وتتحدى عدم المساواة في جميع المستويات؛ للاستجابة إلى حاجات المهمشين.

رابعا: مناقشة النماذج:

تناولت النماذج الثلاثة التي تم طرحها جوانب محددة في التعليم، والتعلم داخل حجرات دراسية متنوعة ثقافيًّا. ويمكن استخدامها؛ كنقطة انطلاق؛ لخلق، وإيجاد بيئات تعليمية شاملة على مستويات تأثير مختلفة، وفي سياقات مختلفة. ويلخص الجدول رقم (٢) الآتي أهم الاختلافات بين هذه النماذج.

جدول رقم (٢)

أهم الاختلافات بين النماذج الثلاثة الخاصة بالتنوع الثقافي:

المجال	التعليم متنوع الثقافات	التعليم متعدد الثقافات	التعليم المناهض للعنصرية
نطاق النشاط، والتأثير.	الفرد.	الفرد، وحجرة الدراسة.	الفرد، حجرة الدراسة، المؤسسات التعليمية، والمجتمع.
القضايا.	نقص القبول، والخوف من التنوع.	بيداغوجية متمركزة حول أوروبا، ومحتوى المنهج.	سياسات، وممارسات غير متساوية.
التغيير المستهدف.	اتجاهات الفرد.	اتجاهات الأفراد، البيداغوجية، والمنهج.	تغيير تكويني.
الأهداف طويلة المدى.	قبول التنوع.	المساواة في بيئات التعلم.	المساواة، والعدالة الاجتماعية.

المصدر: (٢٠٠٧) Shibao،Zenobia

ويُمكن استخدام النموذج الأول - إطار تنمية التنوع لدى الفرد - من قِبل أعضاء الكلية؛ لفهم كيف يمكن تحويل الاتجاهات المعرفية، والوجدانية، والسلوكية نحو التنوع؛ للوصول إلى فهم أعمق للهويات المعقدة، ولتشجيع كفاءات التعدد الثقافي، وتعزيزها في بيئات التعلم.

وبرغم أن هذه الاستراتيجيات قد تكون مفيدة في تشجيع تنمية التنوع لدى أعضاء هيئة التدريس؛ فإن هذا النموذج يستهدف التغيير فقط على مستوى الفرد،

ولا يربطه بالتغيرات المطلوبة على مستويات المؤسسة، ولا المجتمع. فضلاً عن أن التعليم متنوع الثقافة غالبًا ما يعتمد على إزالة التأثيرات السياسية، وتبنِّي تعريف ثابت للثقافة، يؤكد فهم خصائص الجماعات المتنوعة ثقافيًّا، وأن الخصائص الثقافية ليست ثابتة؛ ولكنها ديناميكية متغيرة، وأنها دائمًا تتأثر بالاختلافات داخل الجماعات؛ مثل: الجنس، والطبقة، واللغة، والدين، فضلاً عن التاريخ، والخبرات المتنوعة؛ لنجد أن نموذج تنمية التنوع للفرد لا يواجه -بشكل مباشر- قضايا تحويل المنهج، ولا الاستراتيجيات البيداغوجية، ولا عدم المساواة في المستوى المؤسسي.

أما التعليم متعدد الثقافات؛ فيقدم طريقة أكثر شمولية؛ لفهم التعليم الشامل، وتطبيق التغيير على مستوى حجرة الدراسة. وبرغم الأشكال التي يأخذها؛ فقد أخفق التعليم متعدد الثقافات في تعزيز التنوع الثقافي بفاعلية، وكفاءة في التعليم العالي؛ بسبب الفردية في الرؤية، والمحتوى، والأسلوب. وفي ظل هذا التعليم، نجد أن الاختلافات صارت أقل قيمة، وأهمية، وتم تهميشها؛ حيث يُمكن تأكيد الاختلافات الصغيرة بلطف في أنماط غير سياسية، أو خارج السياق؛ مثل: الطعام، والرقص، والاحتفالات، على حين ينظرإلى الاختلافات الحقيقية التي تتحدى، وتواجه السيطرة، وتقاوم المشاركة؛ على أنها نقائص، وشذوذ، أو أسباب اختلاف أخرى.

خلاصة القول: إن أحد نقاط الضعف الفتاكة في التعليم متعدد الثقافات تكمن في عدم قدرته على معالجة قضايا عدم المساواة النظامية، والتكوينية الموجودة في المجتمع؛ حيث يُعاد إنتاجها داخل المؤسسات التعليمية. إن النقد الموجه إلى نماذج التعليم متنوع، ومتعدد الثقافات أدت إلى فحص أعمق للكيفية التي يمكن بها للأنظمة التعليمية مواجهة القصور الموجود بتلك النماذج، فضلاً

عن التعديل، والإضافة في المناهج. وقد أدى ذلك كله إلى ظهور نموذج التعليم المناهض للعنصرية؛ والذي يبني على النموذجين السابقين؛ إلا أنه يضيف عديدًا من الأبعاد الجديدة.

وعلى عكس التعليم متنوع، ومتعدد الثقافات المبني على الإجماع؛ فإن التعليم المناهض للعنصرية يتخطى مجرد الانهماك المحدود مع الظلم الفردي، وأعمال التميز العنصري؛ إلى تحدي قوة التمييز، والتفريق بين الجماعات الثقافية الاجتماعية داخل المجتمع؛ فهو يذكر- بوضوح - قضايا الجنس، والاختلاف الثقافي الاجتماعي؛ كقضايا القوة، والمساواة، فضلاً عن موضوعات التنوع الثقافي، والعرقي، والديني. وعلى حين يُركز التعليم متعدد الثقافات على فهم الثقافة، وإدراكها؛ فإن التعليم المناهض للعنصرية يتساءل: كيف يمكن للاختلافات الثقافية الاجتماعية أن تُستخدم في حصار الظلم، والحدِّ منه.

علاوة على ذلك، نجد أن التعليم المناهض للعنصرية يدمج النوع، والطبقة، والجنس، والدين في تحليله العرق، وأن نقاط قوة التعليم المناهض للعنصرية تكمن في دمجه التحليل التاريخي، ومناقشته المختلفة كيفية اختبار الجماعات المختلفة للعنصرية، والارتباطات التي يضعها بين أنماط مختلفة من الاضطهاد، والظلم؛ مثل: الاضطهاد المبني على النوع، أو الجنس، أوالدين.

فضلاً عن أن هذا النموذج يلقي الضوء على الحاجة إلى تحريك مراكز المعرفة المهمشة تقليديًّا في الهوامش، ونقلها إلى المركز، والتركيز على صنع قرار شامل،يشمل قضايا المساواة، والعدالة الاجتماعية.

ويواجه نموذج التعليم المناهض للعنصرية الحاجة إلى التغيير على مستوى الفرد، وحجرة الدراسة؛ ولكنه يقترح أن العدالة الاجتماعية في الأوضاع التعليمية يمكن تحقيقها – فقط – إذا صاحب هذه التغييرات تغييرات أخرى على المستويين:

المؤسسي، والتكويني. ويعد هذا النموذج أكثر النماذج شمولية في خلق بيئات تعلم متساوية، وشاملة، كما أنه يمكن استخدامه في سياقات متنوعة، وعديدة.

السؤال الثاني:

ما واقع الحرية الدينية في نظم التعليم متنوعة الثقافات؟

من خلال تحليل محتوى الوثيقة الخاصة بالمؤتمر الدولي عن حرية الدين، والمعتقد، والتسامح، ونبذ العنصرية Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from Around the World، والتركيز- بالأخص - على الحرية الدينية؛ كوحدة تحليلية موضوعية، يظهر- من خلال تحليل محتوى هذه الوثيقة - أن مفهوم الحرية الدينية في الوسط المدرسي يمكن تقسيمه إلى مجموعة من الموضوعات الفرعية:

أولا: مدى توافر الحرية الدينية في المدارس:

صار التعليم الديني متوفرًا في عديد من أنظمة التعليم حول العالم؛ فنجده في «أمريكا اللاتينية» داعمًا للحريات الدينية؛ حيث اعتُمِدت قوانين جديدة، تعمل على توسيع ضمانات الحرية الدينية، وتخفض القوانين الخاصة بالدين الواحد، أو تلغيها، كما أن المدارس - في هذه الدول - تؤيد هذه الحرية في الدين، وتوافق على إعطاء الطلاب معلومات كافية عن الأديان الأخرى؛ فالطلاب في أمريكا اللاتينية لا يتعلمون إلا قليلاً عن الأديان الأخرى (Sigmund , 2001) .

أمَّا في النظام التعليمي في «جنوب أفريقيا»؛ فيتم اعتماد استراتيجية تسمى: «استراتيجية الأصوات المؤلفة» Authorial voices؛ وتتكون من خمسة مؤلفين من خمس ديانات، وخلفيات دينية مختلفة، تتولى وضع المنهج الدراسي، ويحددون - من خلال هذا المنهج - المناسبات الدينية الخاصة بكل معتقد، وأهم الأعياد،

والطقوس الدينية الخاصة؛ لتثقيف الطلاب بمعلومات عن كل دين، وتدريبهم على احترام كافة الأديان (Chidester, 2003).

ويلاحظ -أيضًا- أن الحرية الدينية تتوافر في «أيرلندا الشمالية»؛ حيث أضيفت معلومات عن أربع طوائف رئيسة: الكاثوليكية، والمسيحية، والإنجيليكانية، والميثودية؛ من خلال فريق عمل مختص، وصار بالامكان تدريس هذه الديانات خارج المنهج (Richardson, 2001).

من جانب آخر أعلنت الولايات في «استراليا» عن تطوير في برامج دراسة الدين، وتقديم دورات تسمى: «الدراسات الدينية الخاصة بتدريب الأديان، والمجتمع»، وقد صممت هذه الدورات؛ لكي تكون مناسبة لأي مدرسة، ولجميع الطلاب؛ حيث إنها لا ترتكز على دين بعينه؛ وإنما تعطى معلومات عن الأديان العالمية، كما يمكن لأصحاب الديانات الأخرى؛ كالمسيحية، والإسلام، واليهودية زيارة المدارس مرة، أو مرتين أسبوعيا؛ لتثقيف الطلاب بشأن دينهم الخاص، أو معتقدهم (Rossiter ,2007).

ووفرت «تايوان» مساحة خاصة للحرية الدينية؛ من خلال تعليم ديني في منهج متعدد الديانات؛ لأن المجتمع التايواني - بطبيعته - منشغل بالماديات؛ حيث يتنافس الناس على الرغبات الدنيوية؛ مما جعل «تايوان» تُعنى بالدين؛ رغبة منها في تغيير الفضاء الثقافي، وتأثيراته في التفكير، والمواقف الحيوية (Sum Ng,2002).

ثانيا: كيفية التعامل مع المنهج الديني:

من خلال تحليل محتوى الوثائق يظهر أن هناك مجموعة من الأساليب، والطرائق في كيفية تعامل الأنظمة التعليمية مع المنهج الديني؛ ففي ولاية «كاليفورنيا» يُقدِّم مقرر التاريخ الدولي للصفين: السادس، والسابع؛ شرحًا مبسطًا

عن مجموعة من الديانات الموجودة في الهند، والصين، والشرق الاوسط؛ حيث يعمل هذا المقرر على تثقيف الطلاب بشأن الديانات الأخرى؛ من حيث تعرف المعتقدات الدينية الأخرى، والممارسات التي تجرى في المجتمع؛ فيتعلم الطلاب عن الأديان الأخرى؛ من خلال دراسة تجاربهم الدينية، وأبرز القيم في كل دين.

إن تعليم الأديان في «الولايات المتحدة» لا يسعى إلى إثبات أفضلية دين على آخر؛ بل يُعنى بتعرف الأديان، ومعرفة البشر، والاستفادة من تجارب الآخرين. ومن جهة أخرى؛ فقد ظهرت إشارات في بعض الولايات الأمريكية إلى أن النظام المدرسي الحكومي بدأ يستشعر أهمية الدراسة المقارنة للأديان، وبدأت المناهج تركز على التعدد الديني، وتبين أهمية تعليم الطلاب، وتثقيفهم بمعرفة كيفية التعامل معه (Grelle,2002).

أما التعليم الديني في «تايوان»؛ فيساعد الطلاب في فهم تنوع الأديان، وفهم تأثيرها في القيم، والمعتقدات الأخرى؛ من خلال إدراج مناهج الدين، والحياة في الصفوف الثلاثة من التعليم الثانوي؛ لتقديم القيم المناسبة؛ لاتخاذ القرارات الإيجابية تجاه الآخرين (Sum Ng,2002).

وهكذا صارت المناهج - في كثير من دول العالم - مناهج مطورة، تواكب احتياجات المجتمع، ومشكلاته؛ ففي «أيرلندا الشمالية» صار المنهج الأساس للدين منهجا مطورا، يعمل على تجاوز التفرقة، والإهمال، والعزل الذي يهيمن على الحياة في أيرلندا الشمالية؛ فهو يحاول التغلب على الجهل، والطائفية، ويعمل على تطوير المناهج؛ لتجاوز هذه المشكلات. (Richardson, 2001).

ثالثا: أمثلة التعامل مع الواقع الديني:

صارت كثير من الدول تتعامل مع الأديان الأخرى؛ من خلال تدريسها

الديانات في مدارسها الحكومية؛ ففي شمال «نيجيريا» صار تدريس الإسلام، والمسيحية متاحًا للطلاب؛ من خلال معلمين لكل ديانة؛ حيث تجرى دراستهما في صفوف خاصة بهما؛ أي: أن كل معلم يدرس المنهج الديني الخاص بالطائفة التي ينتمي لها (2002,Lemu).

وامتازت عديد من الدول بالتعامل مع الواقع الديني باحترام؛ كما ظهر في «جنوب أفريقيا»؛ حيث نجد أن احترام الدين يظهر؛ من خلال التزام الكتب المدرسية المصداقية في التعبير عن الديانة؛ فكل قسم في المنهج يكتب؛ من خلال ممثلين عن هذه الديانة؛ فتقدم المعلومات بكل مصداقية، ووضوح، ويجرى إصدار عديد من الكتب الدينية التي تتضمن الأماكن المقدسة لجميع الديانات (2003,Chidester).

وامتازت «أيرلندا الشمالية» بالتعامل مع الواقع الديني؛ فسمحت بإضافة معلومات دينية للطلاب خارج المنهج؛ أي: أنها سمحت بتدريس الديانات الأخرى؛ على أن يجرى ذلك خارج المادة الرئيسة، وبموافقة مجلس أمناء المدرسة (2001,Richardson).

السؤال الثالث:

كيف تجرى ممارسة الحرية الدينية في الأنظمة التعليمية المختلفة؟

من خلال تحليل الوثيقة الخاصة بالمؤتمر الدولي عن حرية الدين، والمعتقد، والتسامح، ونبذ العنصرية Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from Around the World، ومحتوى الوثيقة الخاصة بدليل المعلم للدين في المدارس العامة A Teachers Guide to Religion in the Public Schools، وبعض الوثائق المتعلقة بالنشاط الديني في المدارس العامة، وتدريس الدين في المدارس الابتدائية؛ أمكن تعرف الممارسات الدينية التي يؤديها الطلاب بحرية داخل المدارس.

أولا: الأنشطة الدينية التي تمارس في المدارس.

تُعد «تايوان» إحدى الدول التي تستخدم سياسة عدم إجبار الطلاب على المشاركة في الأنشطة الدينية في المدارس؛ فهي تسعى إلى إيجاد طرائق جديدة للتعليم الديني، وغرس المبادئ الحسنة بعيدًا عن التلقين، والإجبار (Sum Ng , 2002).

ويعطي النظام التعليمي في «أيرلندا» الطلاب كثيرًا من الحرية الدينية؛ حيث يمكن للأطفال الكاثوليك الانسحاب من الاحتفالات الدينية إذا كانوا لا يرغبون في ممارسة الطقوس الدينية الخاصة بالبروتستانت، كما يمكن دمج الأطفال في ولايات أيرلندا في الحياة المدرسية، مع إعطاء الوالدين الخيار لأخذ الأطفال في فترة الدروس الدينية، أو السماح لهم بعدم المشاركة في الدرس الديني.

أما من حيث حرية الطلاب في ممارسة حقوقهم الدينية اليومية تعطي «الولايات المتحدة الأمريكية» الطلاب الحق في إمكانية الصلاة الجماعية، أو الفردية، وقد يصلون في الصف؛ ما لم يطلب إليهم المشاركة في نشاط مدرسي، ويستطيعون الصلاة في الأماكن غير الرسمية؛ مثل: الكافتيريا، أو القاعات؛ بشرط التزام الهدوء، كما أن لهم الحق في قراءة كتبهم الدينية، وأن يصلوا، ويناقشوا الدين مع الآخرين، ويمكنهم التعبير عن معتقداتهم عن الدين في الواجبات المنزلية، والأعمال الفنية، وغيرها من المهام الشفهية دون التمييز على أساس المحتوى الديني (2000,Haynes).

ويعطي النظام التعليمي في أمريكا - أيضًا - الطلاب الحرية في ارتداء بعض الملابس المتوافقة مع قناعاتهم الدينية؛ فيكون مظهرهم معبرًا عن الدين الذي ينتمون له؛ من خلال ارتداء الملابس ذات المعاني، والدلالات الدينية الخاصة بهم.

ثانيا: مدى توافر مساحة، ومكان؛ لممارسة المعتقد.

أما من ناحية توفير مساحة، ومكان للطلاب؛ لممارسة معتقدهم؛ فنلاحظ أن النظام التعليمي - في الولايات المتحدة - يشجع الطلاب على أن يصيروا مشاركين في الحوار؛ حيث يمثلون صوتًا من أصوات تقاليد الأديان الأخرى؛ فكل أصحاب دين في إمكانهم ممارسة معتقداتهم بالطريقة التي يجب عليهم أداؤها؛ فهم يمثلون الدين الذي ينتمون له Grelle٢٠٠٢)).

ووضعت «أيرلندا» محتوى دراسيًّا دينيًّا، يوفر فرصة للصلاة الجماعية للأديان، وهو مناسب لتعليم الصلاة، كما يتم الاحتفال بالمناسبات الدينية في الأوقات المناسبة خلال العام؛ مثل: عيد الميلاد، وعيد الفصح، والصوم الكبير، وفي نهاية العام يتم تعرف بعض الأيام، والمناسبات الدينية المهمة.

وفي «جنوب أفريقيا» يُشجَّع الطلاب على المشاركة باستكشافاتهم الخاصة للتنوع الديني؛ حتى يصيروا منتجين للمعرفة؛ من خلال تحملهم مسؤولية التعلم عن كافة الأديان؛ بدلا من الاستماع السلبي عنها من الآخرين (2003, Chidester).

السؤال الرابع:

كيف تجرى تهيئة المعلمين للتعامل مع تنوع المعتقد لدى الطلاب؟

في «أيرلندا الشمالية» يتم التشجيع على زيادة الوعي بالتنوع الديني؛ فجميع المربين - بما في ذلك الكنائس، وسائر الطوائف - ملتزمون بأن يهيئوا أنفسهم، ويرتبوا الحوار فيما بينهم؛ للمشاركة في مهمة تطوير التعليم الديني، كما يشجع المعلمون المهرة النقاش المفتوح للقضايا الدينية التي يتم تجنبها تقليديا؛ لكونها قضايا حساسة (2001,Richardson).

وقد حددت «روسيا» طريقة لتنظيم التعليم الديني؛ من خلال مشاركة

المعلمين، ورجال الدين من مختلف الطوائف في مناقشة قضايا التنوع الديني؛ حيث يجرى تبادل الزيارات بين المعلمين، وجامعات العلوم الإنسانية، ورجال الدين؛ لتبادل الخبرات، وتشجيعهم على تقديم برامج دينية تعليمية للطلاب؛ لزيادة معارفهم الدينية (Kozyrev, 2001).

ووضعت «تركيا» برنامجًا؛ لتثقيف المعلمين في التنوع الديني، وتدريبهم على التعاون في المدارس؛ من خلال تقديم دورات للطلاب الراغبين في دراستها، وقدم المعلمون عديدًا من الدورات الدينية؛ لإعادة نشر ثقافة الدين، والمعرفة، وتأكيد القيم، والتقاليد الخلقية (Adanali, 2002).

أما في شمال «نيجيريا»؛ فيتم إلزام معلمي التربية الإسلامية على أن يقرؤوا كثيرًا؛ ليوسعوا من معارفهم العامة، والدينية على وجه الخصوص؛ ليكونوا قادرين على ربط القيم بخبرات الطفل، ومعرفته، كما أنه من المهم أن يقدم المعلمين أمثلة عن سيرة بعض المتقدمين، وإعطاء قصص، تثير اهتمام الطلاب (Lemu, 2002).

وبالنسبة للمعلمين في «استراليا»؛ فهم لا يفترضون أن جميع الطلاب ملتزمون بالدين، أو يمارسون دياناتهم، ومع ذلك يتعين عليهم أن يتهيأوا؛ للتعامل مع الطلاب؛ لتقديم ردود إيمانية مناسبة لأي استفسارات للصفوف، والمراحل الدراسية (Rossiter, 2007).

وأظهرت نتائج تحليل الوثائق أنه لم يكن هناك أي تدريب ديني لمعلمي المدارس الحكومية في «استراليا» على التعليم الديني (Rossiter,2007). وتُعد «جنوب أفريقيا» من الدول التي تولي الجانب الديني عنايةً كبيرة؛ فقد أعدت برامج جديدة؛ لتدريب المعلمين على التعلم متعدد الأديان (Chidester, 2002). كما عني شمال نيجيريا بالتثقيف الديني؛ فقدمت الكليات، والجامعات دورات دينية للمعلمين في مختلف المجالات، والمستويات (Lemu, 2002).

مناقشة النتائج

السؤال الأول للدراسة:

أكد الإطار النظري أن الجهود البحثية، والعلمية في قضية التعدد، والتنوع الثقافي في البيئة المدرسية؛ قد بدأت منذ فترة طويلة في الغرب، وعلى إثرها تطورت النماذج الفكرية التي تحاول صوغ مفهوم لهذه القضية.

إن التعدد في النماذج الخاصة بالتنوع الثقافي في نظر الباحثين يُمثل اختلاف تنوع؛ وليس اختلاف تضاد؛ بمعنى أن كلاً من هذه النماذج ينظر إلى قضية التنوع من زاوية خاصة، وما اختلاف هذه النماذج فيما بينها إلا اختلاف في المدى الذي يذهب إليه كل منها، وأن أي منها لا يلغي - بالضرورة - النموذج الآخر؛ فنموذج التعليم متنوع الثقافات ركز على الفرد، على حين تعداه نموذج التعليم متعدد الثقافات إلى حجرة الدراسة، في الوقت الذي أولى فيه النموذج الأخير- مناهضة العنصرية - المؤسسات التعليمية، والمجتمع عنايةً؛ فالاختلاف بين هذه النماذج - إذن - اختلاف وظيفي، تطور مع الزمن؛ من خلال التجارب، والممارسات حتى وصل إلى مرحلة من النضج.

ويمكن تطبيق هذه النماذج في نظام التعليم بدولة الكويت بعدة طرائق، بالتزامن مع بعضها؛ فيمكن البدء في برامج تدريبية؛ لبناء القدرات لدى العاملين في المدرسة؛ من معلمين، وطلاب بشأن مفهوم التعليم متعدد الثقافات؛ ومن ثم ينتشر المفهوم تدريجيًّا في الوسط المدرسي؛ فيمارس المعلمون، والطلاب قبول التنوع مع الآخرين بشكل عملي، وواقعي مع مرور الوقت الذي من شأنه تعزيز النموذج الأول، وهذا البرنامج يمكن أن يطبَّق على مستوى المدرسة.

والتعليم متعدد الثقافات يمكن أن يحدث على مستوى وزارة التربية،

والمناطق التعليمية؛ من خلال عديد من الإجراءات، والبرامج التي من شأنها دمج المفهوم في الممارسات التدريبية، وفي محتوى المناهج، وفي فاعليات الأنشطة، وفي آليات التقويم.

السؤالان: الثاني، والثالث:

أظهر تحليل محتوى الوثائق وجود عديد من الممارسات التي تستهدف تطبيق، وتحقيق نوع من الخصوصية الدينية، والحرية في ممارستها في البيئة المدرسية، هذه الممارسات تحتاج فريقًا من الدراسة، والتمحيص؛ لتعرف العلاقة بين هذه الممارسات، ونماذج التنوع الثقافي التي تم تناولها سابقا.

فبعض هذه الممارسات قد يرمى إلى مجرد قبول فكرة ممارسة الحرية الدينية؛ من خلال تضمينها في المناهج الدراسية؛ وهذا ينتمى إلى النموذج الأول؛ وهو التعليم متنوع الثقافات، وبعض الممارسات الأخرى تعطي الحق في أداء العبادات بكل حرية؛ وهذا ينتمي إلى نموذج التعليم متعدد الثقافات، وهكذا.

إن الممارسات التربوية المختلفة في النظم التعليمية التي تمت الإشارة إليها فيما يتعلق بقضية التنوع الثقافي؛ لابد من التعامل معها تبعًا لخصوصية البيئة، وطبيعة الفضاء الثقافي الذي توجد فيه؛ فكل تلك الممارسات نشأت، وتطورت، ونضجت، وتم تقبلها في سياق مجتمعي خاص بها؛ ومن ثم ففهم ذلك السياق يُعد شرطًا قبليًّا لازمًا، إذا ما أردنا الاستفادة منها في النظام التعليمي بدولة الكويت؛ لنمضي قدمًا في تطوير مرئياتنا الخاصة حيال هذه القضية.

المراجع

١- المراجع العربية:

٢- الرشيدي، غازي (٢٠١٧). البحث النوعي في التربية. مكتبة الفلاح. الكويت.

٣- زيتون، كمال (٢٠٠٦). تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونيا(ط١). القاهرة: عالم الكتب.

٤- العتيبي، عبد الله. (٢٠١٣) التعددية الثقافية من منظور التربية الإسلامية دراسة تحليلية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٥- عزاوي، فائزة. (٢٠٠٦). المنهج الخفي فلسفته وتطبيقاته التربوية. جامعه بغداد-مركز البحوث التربوية والنفسية، العددان: التاسع والعاشر.

٦- قنديلجي، عامر والسامرائي، إيمان(٢٠٠٩). البحث العلمي الكمي والنوعي. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

٧- كوتوكدجيان، جورج.كوربيت، جون (٢٠٠٩). تقرير اليونيسكو العالمي الاستثمار في التنوع الثقافي والحوار بين الثقافات، اليونيسكو منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

٨- وزارة التربية. (٢٠١٥).المجموعة الإحصائية للتعليم.

المراجع غير العربية:

9- Adanali ،H. (2002). The many dimensions of religious instruction in Turkey. Religious Education، 815-18 ،. In Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World .International As-

sociation for Religious Freedom.

10- Adler،Nancy.(1997) ،International Dimensions of Organization Behavior 5th edition. Thomson learning inc.USA.

11- Allison,c (2003). Multicultural Education Connecting Theory to Practice.Focus on Basics connecting Research&Practice.NCSALL.

12- Apfelbaum،E.Norton،M.Sommers,S.(2012)،Current Directions in psychological science،published by SAGE on behalf of APS association for psychological science.

13- Chidester ،D. (2003). Religion education in South Africa: teaching and learning about religion ،religions ،and religious diversity. British Journal of Religious Education4)25 ،)261-278 ،. In Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World .International Association for Religious Freedom.

14- Cumming-McCann،A. (2003). Multicultural Education Connecting Theory to Practice.Focus on Basics connecting Research&Practice. NCSALL.

15- Dei ،G. J. S. ،James ،I. M. ،Karumanchery ،L. L. ،James-Wilson ،S. ،& Zine ،J. (2000). Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling. Toronto: Canadian Scholars' Press.

16- Faas ،D. ،Darmody ،M. ،& Sokolowska ،B. (2016). Religious diversity in primary schools: reflections from the Republic of Ireland. Brit-

ish Journal of Religious Education، 38(1)83-98 ،.

17- Giorda ،M. (2015). Religious Diversity in Italy and the Impact on Education: The History of a Failure. New Diversities77 ،.

18- Gou،Shibao،Jamal،Zenobia.(2007).Nurturing cultural diversity in higher education: A critical review of selected models.Canadian journal of higher education،university of Calgary&university of Alberta .https://www.ifla.org/publications/defining-multiculturalism

19- Grelle,B.(2002) . Learning to Live with Difference: Teaching About Religion in Public Schools in the United States. In Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World .International Association for Religious Freedom.

20- Haynes ،C. C. (2000). A teacher›s guide to religion in the public schools. Prentice Hall.

21- Henry،F.Tator,C. (2009).Racism in the Canadian University: Demanding Social Justice ،Inclusion and Equity. Alberta Journal of Educational Research ،Toronto ،University of Toronto Press.

22- International Association for Religious Freedom .(2001). Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World.

23- Irish National Teachers Organization .n.d.Teaching Religion in the Primary school ،Issues and Challenges.

24- Jackson ،R. (2009). Is diversity changing religious education?

Religion ،diversity and education in today’s Europe. Religious diversity and education: Nordic perspectives، 11.

25- Kieran ،P. (2003). Promoting truth? Inter-faith education in Irish Catholic primary schools.

26- Kozyrev ،F. (2001). On the place and role of religious education in Russian schools: Retrospection and forecasts. Religious education in schools: Ideas and experiences from around the world20-25 ،. International Association for Religious Freedom.

27- Lemu ،B. A. (2002). A holistic approach to teaching Islam to children. In Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World .International Association for Religious Freedom.

28- Licher , Arlene (2005).ANTI-RACISM A Resource Guide for teachers, counsellors and students . Federal Commission against Racism

29- -Lytsiousi ،S. ،Tsioumis ،K. ،& Kyridis ،A. (2014). HOW TEACHERS COPE WITH THE RELIGIOUS DIVERSITY IN GREEK KINDERGARTEN CLASSES. FROM THEORY TO REALITY. International Journal of Education Learning and Development،2 ، 518-32 ،.

30- Mazur،Barbara.(2010) ،Cultural Diversity in Organisational Theory and Practice.Journal of intercultural management،vol.2،no.2.

31- Mogalakwe،M(2006) The use of documentary research methodsin social research. University of Botswana.

32- Novita ،A. (2015). Addressing Religious Diversity in Education in Indonesia. Journal of Interdisciplinary Research in Education Volume، 5(1).

33- Richardson ،N. L. (2001). Religion ،cultural diversity and conflict: challenging education in Northern Ireland .In Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World .International Association for Religious Freedom.

34- Richeson،Jennifer،Nussbaum،Richard.(2003)،The impact of multiculturalism versus color-blindness on racial bias.journal of Experimental social psychology, 40 (2004) 417-423

35- Rogers،David.(2003). Diversity Training:Good for Business but Insufficient for Social Change. DISMANTLING RACISM:ARESOURCE BOOK. FOR SOCIAL CHANGE GROUPS.Western States Center.

36- -Rossiter ،G. (2007). Finding the balance: Religious education in Australia. In Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World .International Association for Religious Freedom.

37- Scarino ،A. ،Liddicoat ،A. ،& O'Neill ،F. (2015). Engaging with diversity: A case study of the intercultural experiences of Muslim and non-Muslim students in an Australian school. International Centre for Muslim and non-Muslim Understanding ،University of South Australia.

38- Schuh ،Kathy.(2003). Knowledge Construction in the Learn-

er-Centered Classroom. Journal of Educational Psychology. University of Iowa.

39- Sigmund ،P. (2001). Education and religious freedom in Latin America. Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World54-58 ،. International Association for Religious Freedom.

40- Streib ،H. (2001). Inter-religious negotiations: Case studies on students’ perception of and dealing with religious diversity. Towards religious competence: Diversity as a challenge for education in Europe129- ، 149.

41- Sum-Ng.Chan.(2002).Introducing’ Life Education ‘ in Tiwan. In Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World .International Association for Religious Freedom.

42- Tannous ،H. (1997). Religious Diversity and the Future of Education in Lebanon. Mediterranean Journal of Educational Studies، 2(1)، 21-35.

43- Virginia State Board Of Education.(1995). Religious Activity In The Public Schools.

44- Warner-Søderholm ،G. ،& Kriger ،M. (2014). The art of dealing with religious and cultural diversity in the classroom. International Journal of Business and Management، 9(10)149 ،.

45- Zhang ،Y. ،Wildemuth ،B. (2005). Qualitative analysis of content retrieved from http:www.google.com.kw.



الفصل الثاني

The Degree of Intercultural Sensitivity and Effectiveness Among Students of the College of Education in Kuwait

Ghazi Alrasheedi

Farah Almutawa

مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس



Abstract

The study was designed to identify the degree of intercultural sensitivity (IS) and intercultural effectiveness (IE) among students of the College of Education in Kuwait. The study sample consisted of 370 randomly selected students. A questionnaire consisting mainly of (IS) scale and (IE) scale and comprising five components, was used. The results showed high scores of students' responses in both the (IS) and (IE) components, which shows high levels of (IS) and (IE) towards those who are culturally different from them. The results also showed female superiority in some areas of the (IS) scale while men excelled in the relaxation interaction factor of the (IE) scale. It is hoped that these results will increase the awareness of the importance of intercultural education and help to develop a better understanding of ways to measure and to enhance and develop these important skills and attitudes in the Kuwaiti and other contexts.

Keywords: intercultural communication, intercultural sensitivity, intercultural effectiveness, cultural awareness, Kuwait University

1.Introduction

Kuwaiti society is characterized by its significant international diversity given the small number of its citizens and the presence of a majority of citizens from other countries living and working in Kuwait. Kuwait Central Statistical Bureau (2020) estimates the country's total population to be 5 million, with non-Kuwaitis accounting for nearly %70 of the population. According to the World Population Review (2020), estimates from 2013 break down the ethnic groups are as follows: Kuwait (%31.3), other Arab (%27.9), South Asian (%37.8), African (%1.9), and others (.%9), (includes European, North American, South American, and Australian).

This diversity in nationalities is accompanied by differences in culture including language, dialect, customs, traditions, religions, and ways of thinking. The mixing of Kuwaitis with large numbers of non-Kuwaitis creates significant interaction opportunities and results in attitude development reflected in the feelings, sentiments and behaviors of both groups. Thus, the importance to Kuwaitis of intercultural awareness and the need for cultural competencies that equip them to communicate and interact with others from diverse cultures. Doing so requires advanced levels of sensitivity and effectiveness. Currently adult education is confronted with an urgent demand to trigger both individual and collective processes of learning to live together in multicultural cities and societies

due to the presence of very diverse life worlds and lifestyles (Roets et al., 2012). Cultural awareness and effectiveness are critical attributes in successful professional education, retraining and lifelong learning (Todd, 1994). Bagnall (2006) argued that failing to bring to consciousness these intercultural obstacles restricts both teachers and learners' ability to fully participate in lifelong learning.

This decade has witnessed massive bloody events and conflicts in many Arab countries in which religious, ethnic and political conflicts interfered, and a large number of people were killed and displaced, making the study of the issue of cultural diversity a matter of critical importance.

The concepts of intercultural sensitivity (IS) and intercultural effectiveness (IE) have comprised a large component of research in many cultures (Demir & Kiran, 2016; Moore-Jones, 2018; Arcagok & Yilmaz, 2020), but few studies address these skills in the unique context of Kuwaiti society. One exception is Turner's (1991) study that assessing the IS of American expatriates in Kuwait thirty years ago. This study revealed, by their length of stay in Kuwait, that the Americans were reasonably satisfied with their performance and ability to adapt to life in Kuwait. Those who scored higher on ethno-relative scales described a much more positive experience. Those who were less satisfied with life in Kuwait still found the experience rewarding. Thus, the issues of both IS and IT need to studied and addressed in current times and beyond a sample of expatriates.

Looking at this issue from the perspectives of student teachers at the College of Education can add value since teachers influence their students' perceptions and play a crucial role as educators of competent individuals in a diverse society (Segura-Robles & Parra-Gonzalez, 2019). Applications of cultural diversity is a major source of information and attitude development (Forrest et al., 2017). Therefore, this study identifies the extent to which students of the College of Education in Kuwait have acquired high levels of cultural competencies including cultural effectiveness and effective cultural sensitivity. Awareness of these levels will fill a gap in knowledge about the cultural competencies in this part of the world and will serve to guide policies and practices that enhance and improve both pre-service and professional development in education.

2.Aim and Research Questions

This study aimed to identify the degree of IS and IE competence of the students in the College of Education at Kuwait University though answering the following questions:

What is the degree of IS among students of the College of Education in Kuwait?

Are there significant differences between the degree of IS among students according to gender variable?

What is the degree of IE among students of the College of Education in Kuwait?

4. Are there significant differences between the degree of IE among students according to gender variable?

3.Theoretical and Conceptual Framework

Intercultural education refers to work in assessing and improving interaction among diverse groups of people with different religions, cultures, languages and attitudes that effect their opinions and views (Chiriac & Panciuc, 2015). The multicultural education research literature indicates that the teacher is an important influence on intercultural sensitivity as demonstrated by their reaction to cultural differences and diversity in the classroom (Aydin, 2013). In addition, studies show the importance of education faculty members and practicing professional teachers as role models (Bettinger & Long, 2005).

In multicultural and intercultural education, cultural diversity refers not only to ethnicity and race but also, among other things, gender, class, language, sexual orientation, and religion, which means that in practice, almost all classrooms are culturally diverse (Holm & Zilliacus, 2009). Intercultural communication skills are an important component and an integral part of cultural competency.

Chen and Starosta's (1996) model of intercultural communication competence (ICC) (see Fig.1) provides a holistic view of the different dimensions of this concept. The model is composed of three conceptual dimensions of ICC: intercultural awareness (IA), intercultural sensitivity

(IS), and intercultural effectiveness (IE), all of which contribute to the ability to effectively communicate among different individuals and groups within culturally diverse environments (Portalla & Chen, 2010).

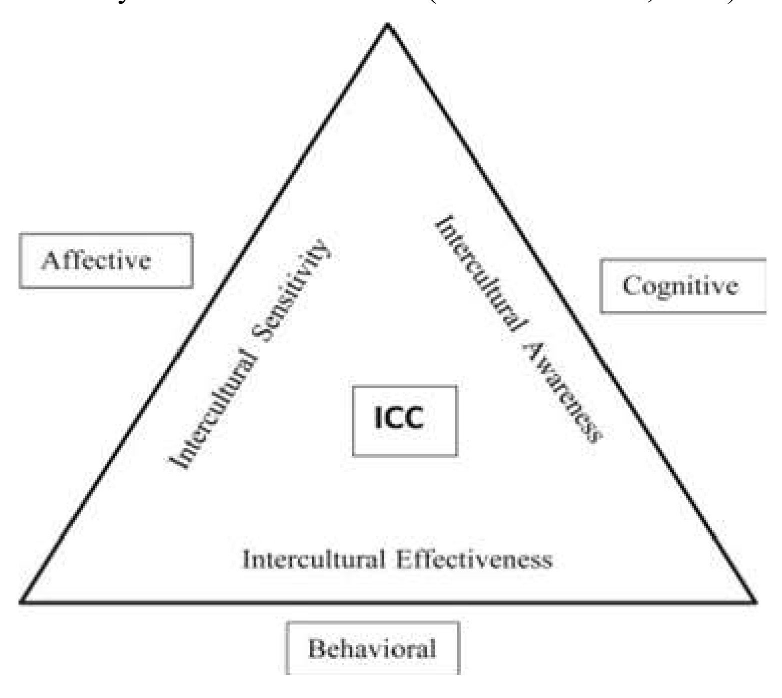


Fig 1. A model of intercultural communication competence (Chen & Starosta, 1996).

Intercultural competence, as defined by Wang and Ching (2015, p. 16), is the "ability to recognize, respect, value, and use productively cultural conditions and orientation patterns with respect to the interpreting and shaping the world". Similar to this definition, Bennett and Bennett (2004) noted that intercultural competence is the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural contexts. Based on this conceptual model, Chen and

Starosta (2000) further explicated the nature and components of IS and developed an instrument to measure the concept.

3.1 Intercultural Sensitivity.

The terms IS, ICC, cross-cultural adaptation, and transcultural communication have been used interchangeably in the literature on intercultural studies (Sinicrope et al., 2007). Chen and Starosta (2000) defined IS as one’s active desire to understand, appreciate, and accept differences among cultures. High levels of IS usually results in improved communication among people from different cultural backgrounds (Chen, 2010). At the same time, the skills and attitudes involved in IS require training and practice to be used effectively (Teyssier et al., 2016).

Bennett (1993) defined six stages of IS as follows: denial, defense, minimalization, acceptance, adaptation, and integration. The first three stages are ethnocentric; they refer to issues associated with experiencing one’s own culture as more “central to reality” than those from different cultures. The last three stages are ethno-relative; they refer to issues associated with experiencing different cultures as alternative ways of organizing reality (Bennett, 2017). Perry and Southwell (2011, p. 454) stated that “each stage is moving deeper to a level of intercultural sensitivity,” and “as each person’s experience or understanding of cultural difference becomes more complex, his/her potential for intercultural competence increases”.

According to Sarwari and Wahab (2017), IS and ICC are the main factors that help individuals engage in effective intercultural communication with people from different cultures. Sakharova et al. (2017) found that the higher the level of IS is, the more actively students participate in different international activities held by the university: festivals, conferences, training sessions, exhibitions, and fairs. At the same time, the more intense these interpersonal contacts are, the higher the level of IS. Chen’s (2010) study showed that people with a higher degree of IS were less ethnocentric and apprehensive in intercultural interaction. The results reinforced the importance of IS as a necessary element in competent intercultural communication.

Many studies indicate that teachers and pre-service teachers need to demonstrate high levels of cultural sensitivity in dealing with their students or colleagues (Arcagok & Yılmaz, 2020; Drandić, 2016; Ruiz-Bernardo et al., 2014; Segura-Robles & Parra-González, 2019). These studies’ findings differed in terms of the factors affecting IS. Some of them did not show significant gender differences in the sub-dimensions of the IS scale (Arcagok & Yılmaz, 2020; Demir & Kiran, 2016; Drandić, 2016; Tunnel & Aricioglu, 2018). Other studies found that gender seems to be an important variable because women generally have significantly greater IS than men (Banos, 2006).

3.2 Intercultural Effectiveness.

IE can be seen as the ability to interact and collaborate with people from diverse cultural backgrounds and work with them successfully to enhance beneficial outcomes (Simkhovych, 2009; Vulpe et al., 2001). IE consists largely of communication skills, including both verbal and nonverbal behaviors that enable individuals to attain their communication goals in intercultural interaction through appropriate and effective performance (Portalla & Chen, 2010). Chen and Starosta (1996) argued that IE should only refer to “intercultural adroitness” or the behavioral aspect of ICC.

The spread of IE skills in the community can reduce prejudice and discrimination against oppressed groups, work toward equal opportunity and social justice for all groups, and instigate an equitable distribution of power among members of different cultural groups (Hopkins-Gillispie, 2011). Furthermore, enhancing IE through the development of intercultural skills and competencies substantially contributes to establishing a more peaceful and tolerant society, which explains considerable research interest in the field (Bećirović et al., 2019). Portalla and Chen (2010) identified various components to account for interculturally effective behaviors, organized into five categories: message skills, interaction management, behavioral flexibility, identity management, and relationship cultivation.

IE, as defined by Chen and Starosta (2000), is the behavioral

dimension of ICC. The provision of intercultural care includes cultural sensitivity (emotional dimension), cultural awareness (cognitive dimension), and cultural skill (behavioral dimension) (Wiseman, 2003). Many studies have attempted to explore the links among these ICC dimensions (Sarwari & Wahab, 2017).

Hui (2017) found a positive correlation among the dimensions of ICC, especially between IS and IE. He found that students who can appropriately self-monitor their actions can demonstrate emotional self-control and learn what is acceptable in a given situation. Other studies confirmed positive correlations among factors and dimensions of the IE scale and four of the 'big five' personality classifications (extraversion, agreeableness, conscientiousness and openness) (Wang & Ching, 2015). Gender-variable results have shown that female students are more culturally empathic than men, while men are generally more emotionally stable (Gonzales, 2017).

4.Research design and Methodology

4.1 Participants and Setting.

The study was conducted with 370 conveniently selected students from a population of 7,000 students in the College of Education at Kuwait University during the second semester of 2019-2018 Academic year. The majority of the samples were females (75.7), whereas approximately a quarter of the sample were males (%24.3). Most students in the sample

were in their first year (%40) and %34 in their second year. The majority of the students were Kuwaiti and were studying towards middle and high school (%62.7), the rest from primary school (%34.3). The sample corresponds to the student community as the majority of students from the College of Education are female and in the secondary school specialization. All of the participants were administrated the questionnaire during classes and took place in the study voluntarily. The questionnaire was read to the participants loudly to ensure understanding of the items.

4.2 Questionnaire.

Descriptive survey method was employed in this study. A questionnaire consisting of three parts was used. The first part gathered demographic information about the students (gender, academic year, university specialization). The second part measured IE and is taken from Portalla and Chen's (2010) scale. It consists of seventeen items distributed across five components: behavioral flexibility, interaction relaxation, interactant respect, identity maintenance, and interaction management. Since Portella and Chen's scale contains twenty items, the message component items were removed because it doesn't apply to the local context according to faculty members of College of Education, who reviewed and commented on the questionnaire. The third part is a measure of IS and taken from Chen and Starosta (2000) twenty-four-item IS scale. The respondents were asked to indicate their degree of agreement on a

five-point Likert-like scale (ranging from "strongly disagree" to "strongly agree") regarding respect and awareness of cultural difference as well as interaction engagement, confidence, attentiveness, and enjoyment. In the scale, the items 2,4,7,11,13,19,21,24,26,29,32,35,36,37 and 39 were scored by reverse coding. Likert type score means were valued as (Very high= 5-4.5, High= 4.49-3.5, Medium= 3.49-2.5, Low= 2.49-1.5 & Very Low =less than 1.49).

The questionnaire was translated by both researchers into Arabic using a translation program and also verified through other native speakers to be satisfied that the Arabic version was understandable and consistent with the original one.

Cronbach's alpha coefficient and the Spearman Brown coefficient were used to measure reliability. Cronbach's alpha coefficient of the IS scale items yielded a value of 0.841, with scores of 0.792 and 0.886 for the IE scale items and for the total survey items, respectively (See Table 1). Face and conceptual validity were addressed by the use of instrument and scales that have been used by many researchers. For example, Chen and Starosta (2000)'s original scale was validated through factor analysis and high correlations with previous research instruments in this area. The Chen and Starosta article has been cited by other researchers 995 times (Wu, 2015).

Table 1. Reliability of the IS & IE scales

Scale	Cronbach alpha	Split-half coefficient
Intercultural (Sensitivity (IS	0.841	0.524
Intercultural (effectiveness (IE	0.792	0.635
Total	0.886	0.729

4.3 Data Analysis.

Data analysis was conduced with SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) software, using independent sample t-tests and one-way ANOVA. Statistical descriptive analysis (frequency, percentage, mean and standard deviation) was used. Findings and discussion are presented in the following section.

5.Results and Discussion

1. What is the degree of IS among students of the College of Education in Kuwait?

Table 2. Mean and Standard Deviations of Intercultural Sensitivity Scale Factors

Ranking	Degree	SD	Mean	Factors
2	High	0.514	3.88	Interaction Engagement
4	High	0.649	3.77	Respect for Cultural Differences

1	High	0.589	3.92	Interaction Confidence
3	High	0.923	3.80	Interaction Enjoyment
4	High	0.570	3.77	Interaction Attentiveness
	High	0.458	3.83	Total Average

The IS scale included five factors and components as presented in Table 2. The average student responses were high in all these axes, which shows relatively high levels of IS toward those who are culturally different from them.

Table 3. Frequencies, Percentages, and Means of Intercultural Sensitivity Scale Factors

Items		Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strong Agree	Average	Degree
:1 Axis Interaction Engagement								
I enjoy interacting with people from .different cultures	.No	13	20	43	159	145	4.14	High
	%	%0.8	%5.4	%11.6	%34.0	%39.2		
I tend to wait before forming an impression of culturally distinct .counterparts	.No	6	21	46	182	115	4.02	High
	%	%1.6	%5.7	%12.4	%49.2	%31.1		

I am open-minded to people from different .cultures	.No	6	30	67	163	104	3.89	High
	%	%1.6	%8.1	%18.1	%44.1	%28.1		
I often give positive responses to my culturally different counterpart during our .interaction	.No	3	17	52	187	111	4.04	High
	%	%0.8	%4.6	%14.1	%50.5	%30.0		
I avoid situations where I have to deal with culturally distinct .persons	.No	54	115	89	80	32	*3.21	Medium
	%	%14.6	%31.1	%24.1	%21.6	%8.6		
I often show my culturally distinct counterpart my understanding through verbal or .nonverbal cues	.No	8	175	74	175	87	3.83	High
	%	%2.2	%7.0	%20.0	%47.3	%23.5		

I feel enjoyment toward differences between my culturally distinct counterpart and .me	.No	5	25	56	163	121	4.00	High
	%	%1.4	%6.8	%15.1	%44.1	%32.7		
Average Axis	3.88	High						
Respect :2 Axis for Cultural Differences								
I think people from other cultures are .narrow-minded	.No	72	163	89	52	21	*3.50	High
	%	%19.5	%36.8	%24.1	%14.1	%5.7		
I don’t like to be with people from .different cultures	.No	108	135	60	45	22	*3.71	High
	%	%29.2	%36.5	%16.2	%12.2	%5.9		
I respect the values of people from different .cultures	.No	4	5	25	106	230	4.49	High
	%	%1.1	%1.4	%6.8	%28.6	%62.2		
I respect the ways people from different .cultures behave	.No	2	6	33	143	186	4.36	High

	%	%0.5	%1.6	%8.9	%36.8	%50.3		
I would not accept the opinions of people from .different cultures	.No	151	130	47	26	16	*4.01	High
	%	%40.8	%35.1	%12.7	%7.0	%4.3		
I think my culture is better than other .cultures	.No	39	55	68	116	92	*2.55	Medium
	%	%10.5	%14.9	%18.4	%31.4	%24.9		
Average Axis	3.77	High						
:3 Axis Interaction Confidence								
I am pretty sure of myself in interacting with people from .different cultures	.No	2	14	42	165	147	4.19	High
	%	%0.5	%3.8	%11.4	%44.6	%39.7		
I find it very hard to talk to people from different .cultures	.No	53	125	99	65	28	*3.30	Medium
	%	%14.3	%33.8	%26.8	%17.6	%7.6		

I always know what to say when interacting with people from .different cultures	.No	4	5	25	106	85	3.87	High
	%	%1.1	%6.5	%20.0	%49.5	%23.0		
I can be as sociable as I want to be when interacting with people from .different cultures	.No	2	19	50	165	134	4.11	High
	%	%0.5	%5.1	%13.5	%44.6	%36.2		
I feel confident when interacting with people from .different cultures	.No	5	12	52	161	140	4.13	High
	%	%1.4	%3.2	%14.1	%43.5	%37.8		
Average Axis	3.92	High						
:4 Axis Interaction Enjoyment								
I get upset easily when interacting with people from .different cultures	.No	95	163	57	36	19	*3.75	High
	%	%25.7	%44.1	%15.4	%9.7	%5.1		

I often get discouraged when I am with people from .different cultures	.No	104	149	52	45	20	*3.74	High
	%	%28.1	%40.3	%14.1	%12.2	%5.4		
I often feel useless when interacting with people from .different cultures	.No	143	126	46	37	38	*3.92	High
	%	%38.6	%34.1	%12.4	%10.0	%4.9		
Average Axis	3.80	High						
:5 Axis Interaction Attentiveness								
I am very observant when interacting with people from .different cultures	.No	4	11	47	177	131	4.13	High
	%	%1.1	%3.0	%12.7	%47.8	%35.4		
I try to obtain as much information as I can when interacting with people from .different cultures	.No	5	7	30	158	170	4.30	High
	%	%1.4	%1.9	%8.1	%42.7	%45.9		

I am sensitive to my culturally distinct counterpart's subtle meanings during our .interaction	.No	33	84	103	109	41	*2.89	Medium
	%	%8.9	%22.7	%27.8	%29.5	%11.1		
Average Axis	3.77	High						

* Negative phrase, and the answers scare reversed when computing the average.

Interaction engagement

The students' answers showed that they enjoyed interactions with people from different cultures and were opened to interacting with them, with a sense of enjoyment toward their differences.

Respect for cultural differences

The students' answers showed significant respect for the values of those who are culturally different from them as well as for the manner in which they behave. The majority of the students reported acceptance of the opinions of people from different cultures, and more than half of the sample thought that their culture is better than other cultures.

Interaction confidence

In general, the items in this component showed that generally students have self-confidence when interacting with people who are culturally

different from them, although about a quarter of the respondents have difficulty in speaking with such people.

Interaction enjoyment

The majority of the respondents expressed uneasiness or a feeling of frustration when interacting with people of different cultures, but their answers also indicated their appreciation of the benefits that result from such interaction.

Interaction attentiveness

The vast majority of the students showed attention and focus when interacting with people of different cultures and their eagerness to obtain as much information as possible from this interaction.

The results in Table 3 showed a high-level degree of IS among the students of the College of Education. In all factors and components of this scale, the students—who are, in the majority, Kuwaiti as mentioned earlier—feel confident in and enjoy interacting with culturally different people as well as show respect and interest in them. The interaction confidence factor has the highest mean average score with that of cultural sensitivity, and this high rate may be due to the students' frequent contact with others who are culturally different from them. The multiplicity of nationalities and different cultures in Kuwaiti society that the students interact with daily—whether at home, at the university, or at the markets—means these students have scored relatively high on all items in

the scale, and they are confident toward those who are culturally different from them. This constant mixing gives the students the opportunity and hopefully the desire to understand, appreciate, and accept those who are different from them. These attitudes are gained by contact, which is consistent with Teyssier et al. (2016) claimed that the "relationship with cultural heterogeneity has an influence on the development of intercultural sensitivity" (p. 165).

The interaction engagement factor is ranked second. However, the results showed that a quarter of the students still find it very difficult to speak with people from different cultures and that about a third of them try to avoid situations in which they will have to deal with such people. This shows that IS in the students through confidence, respect, enjoyment, and interest are available, trying to convert these feelings into actions, such as communicating with others, may prove difficult. Feelings are one thing, and turning them into positive actions is another thing, which requires training and skill. This applies also to the result that show signs of insensitivity were more than half of the sample thought that their culture is better than other cultures. This challenge was also found in subjects of Jain's (2013) study with American students.

2. Are there significant differences between the degree of IS among students according to gender variable?

As presented in Table 4, the T-test results for the two independent samples based on gender showed statistically significant differences between males and females on the following factors: respect for cultural differences, interaction enjoyment, and interaction attentiveness in favor of females.

Table 4. T-Test for Two Independent Samples between Gender in Intercultural Sensitivity Scale Factors

Factor	Gender	N	Mean	SD	T-Test	DF	P-Value
Interaction Engagement	M	90	3.84	0.585	0.704	131.5	0.442
	F	280	3.89	0.490			
Respect for Cultural Differences	M	90	3.56	0.762	3.162**	125.6	0.002
	F	280	3.84	0.594			
Interaction Confidence	M	90	3.92	0.632	0.092	368	0.927
	F	280	3.92	0.577			
Interaction Enjoyment	M	90	3.49	1.185	3.130**	116.0	0.002
	F	280	3.90	0.797			
Interaction Attentiveness	M	90	3.67	0.642	2.067*	368	0.039
	F	280	3.81	0.542			

Our results showed that the female students are more sensitive than the male students in terms of respecting different cultures as well as exhibiting enjoyment and interest when interacting with them. This is consistent with Gonzales (2017) study which also found that female students are more culturally empathic, and this may be due to increased capacity of women to empathize with others.

3. What is the degree of IE among students of the College of Education in Kuwait?

Table 5. Mean and Standard Deviation of Intercultural Effectiveness Scale Factors

No	Factors	Mean	SD	Degree	Ranking
1	Behavioral Flexibility	3.53	0.765	High	4
2	Interaction Relaxation	3.97	0.535	High	2
3	Interactant Respect	4.25	0.567	High	1
4	Identity Maintenance	2.80	0.890	Medium	5
5	Interaction Management	3.75	0.676	High	3
Total	3.66	0.459	High		

As shown in Table 5, the averages of the factors and components making up the IE scale were high, reaching 3.66, and the factor of interactant respect when dealing with different cultures scored highest with an average of 4.25, followed by interaction relaxation with an average of 3.97, interaction management with an average of 3.75, and identity maintenance with an average of 2.80.

Table 6. Frequencies, Percentages, and Means of Intercultural Effectiveness Scale Factors

Items		Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strong Agree	Average	Degree
Behavioral :1 Axis Flexibility								
I am afraid to express myself when interacting with people from .different cultures	.No	48	141	78	86	17	*3.32	Medium
	%	%13.0	%38.1	%21.1	%23.2	%4.6		
I am not always the person I appear to be when interacting with people from .different cultures	.No	63	116	79	82	30	*3.27	Medium
	%	%17.0	%31.4	%21.4	%22.2	%8.1		
I often act like a very different person when interacting with people from .different cultures	.No	63	122	62	89	34	*3.25	Medium
	%	%17.0	%33.0	%16.8	%24.1	%9.2		
I find the best way to act is to be myself when interacting with people from .different cultures	.No	1	13	40	141	175	4.29	High
	%	%0.3	%3.5	%10.8	%38.1	%47.3		
Average Axis	**3.53**	**High**						
Interac- :2 Axis tion Relaxation								

I find it easy to talk with people from .different cultures	.No	4	22	62	193	89	3.92	High
	%	%1.1	%5.9	%16.8	%52.2	%24.1		
I find it easy to get along with people from different .cultures	.No	5	35	87	177	66	3.71	High
	%	%1.4	%9.5	%23.5	%47.8	%18.8		
I always know how to initiate a conversation when interacting with people from differ-.ent cultures	.No	5	38	101	150	76	3.69	High
	%	%1.4	%10.5	%27.3	%40.5	%20.5		
I feel relaxed when interacting with people from differ-.ent cultures	.No	9	50	121	148	42	3.44	Medi-um
	%	%2.4	%13.5	%32.8	%40.0	%11.4		
I find it easy to identify with my culturally different counterparts during .our interaction	.No	4	22	58	186	100	3.96	High
	%	%1.1	%5.9	%15.7	%50.3	%27.0		
Average Axis	**3.97**	**High**						
Interac- :3 Axis tant Respect								
I use appropriate eye contact when interacting with peo-ple from different .cultures	.No	9	40	59	172	90	3.79	High

	%	%2.4	%10.8	%15.9	%46.5	%24.3		
I always show respect for my culturally different counterparts during .our interaction	.No	4	3	18	136	209	4.48	High
	%	%1.1	%0.8	%4.9	%36.8	%56.5		
I always show respect for the opinions of my culturally different counterparts during .our interaction	.No	1	5	19	128	217	4.50	Very high
	%	%0.3	%1.4	%5.1	%34.6	%58.6		
Average Axis	**4.25**	**High**						
Identity :4 Axis Maintenance								
I find it difficult to feel that my culturally different counterparts are .similar to me	.No	24	80	105	111	50	*2.78	Medi-um
	%	%6.5	%21.4	%28.4	%30	%13.5		
I always feel a sense of distance with my culturally different counterparts during .our interaction	.No	32	81	75	151	31	*2.82	Medi-um
	%	%8.6	%21.9	%30.3	%40.8	%8.4		
Average Axis	**2.80**	**Medi-um**						
Interaction :5 Axis Management								

I am able to express my ideas clearly when interacting with people from different .cultures	.No	8	34	75	171	82	3.77	High
	%	%2.2	%9.2	%20.3	%46.2	%22.2		
I am able to answer questions effectively when interacting with people from .different cultures	.No	4	26	67	180	93	3.90	High
	%	%1.1	%7.0	%18.1	%48.6	%25.1		
I find that I have a lot in common with my culturally different counter-parts during our .interaction	.No	5	43	102	172	48	3.58	High
	%	%1.4	%11.6	%27.6	%46.5	%13.0		
Average Axis	**3.75**	**High**						

* Negative phrase, and the answers scare reversed when computing the average.

Behavioral flexibility

The average responses of the students on behavioral flexibility came mostly with an average degree except for the item “I find the best way to act is to be myself when interacting with people from different cultures,” which earned a very high score. About a third of the respondents faced a problem with flexibility behavior while interacting culturally with people from different cultures. They could not act naturally when interacting with

these people as they are afraid to express themselves.

Interaction relaxation

The items of this factor were high, which indicated that students from the College of Education generally interact with those who are culturally different from them in a calm, relaxed, and smooth manner.

Interactant respect

This factor obtained the highest average scores, and the students' answers showed high levels of respect for their culturally different counterparts and for their opinions during the interaction.

Identity maintenance

Nearly half of the respondents did not feel that their culturally different peers resembled them, and a similar proportion showed distance between them and their culturally different colleagues.

Interaction management

The students' responses to this factor demonstrated a high ability for them to manage interactions with their culturally different counterparts while communicating with them.

The results showed that the average mean score of students' answers to the IE scale factors was high. The results of the study also showed high levels on those components of IE scale except for the identity maintenance factor. This factor showed that %45 to %50 of the respondents feel a sense

of distance from their culturally different counterparts during interaction as well as difficulty in feeling that such counterparts are similar to them. This opinion may be due to the lack of programs in either the secondary or the university level to train students to accept their differences with others and turn this into added value rather than turning to caution when interactions occur.

Behavioral flexibility had a moderate score, where about a third of the sample members are afraid to express themselves and cannot act naturally when interacting with those who are culturally different from them. This may be because behavioral flexibility is a skill that requires training through enhancing ICC through student engagement learning (Yang, 2015). This is not the case in the Kuwaiti educational environment today, where most teachers tend not to talk about religious, sectarian, and regional differences out of concern that such discussion may lead to an increase in conflict in society.

4. Are there significant differences between the degree of IE among students according to gender variable?

The T-test results presented in Table 7, showed statistically significant differences between males and females in the factor of relaxation interaction for the benefit of the males.

Table 7. T-Test for Two Independent Samples between Gender in Intercultural Effectiveness Scale Factors

Factor	Gender	N	Mean	SD	T-Test	DF	P-Value
Behavioral Flexibility	M	90	3.44	0.856	1.297	368	0.195
	F	280	3.56	0.732			
Interaction Relaxation	M	90	4.09	0.529	2.448*	368	0.015
	F	280	3.93	0.532			
Interactant Respect	M	90	4.23	0.595	0.540	368	0.589
	F	280	4.26	0.559			
Identity Maintenance	M	90	2.89	1.030	1.027	129.3	0.306
	F	280	2.77	0.840			
Interaction Management	M	90	3.86	0.661	1.775	368	0.077
	F	280	3.71	0.678			

Gender difference in the IE scale was statistically significant relaxation interaction factor with males having higher scores. This is inconsistent with Bećirović et al. (2019) study that found a significant effect on the interactant respect and message skills subscales, and in both cases, the female participants demonstrated a higher level of IE than the males. This may be due to the nature of women in Kuwaiti society to be shy and often reluctant to initiate interaction with strangers and others who are culturally different from them.

Finally, the high student responses to the IS and IE scales in this study corresponded to Hui's (2017) study in China in a Micro-interaction contexts in which classes attended by both Chinese and American students, extracurricular activities which Chinese and American students co-working and in lectures given by American professors and classes which Chinese and Americans professors co-teach in.

6.Conclusion

Kirby et al. (2010) mentioned that learning should not only be lifelong, but also life wide, in the sense that it should be seen to take place in a wide range of social contexts including formal, non-formal and informal education. Support for lifelong learning, especially in contexts in which multiple cultures interact, can be challenging. Only through high levels of intercultural sensitivity and intercultural effectiveness can educators assess their own cultural biases and serve as effective teachers.

IS and IE are major components of ICC and play an important role in facilitating human awareness of human differences and resulting capability to interact with mutual benefit. The ability to acquire IS and IE skills can contribute to promoting respect and appreciation for diversity among people regardless of intercultural differences. This study aimed to identify the degree of IS and IE competence of the students in the College of Education at Kuwait University. The results of the study showed that the students were skilled on both scales, with a high level in the students'

answers average mean in both the IS and IE components. Meanwhile, the results showed female superiority in some areas of the IS scale, while the men excelled in the relaxation interaction factor in the IE scale. This suggests that the high average in IS may lead to their high IE.

Further study is needed to identify the extent of the correlation between the competencies of both scales in the local environment. There is also a need to diversify research methodologies and expand the research to qualitative data from interviews, case studies, observations, and document analyses to more completely identifying and understand the extent of these competencies in the school environment. The sensitivity of the issue stems from the pressure that local and regional realities pose to the pattern and manner of interaction among individuals and the mechanisms for dealing with their differences. Locally, a majority of noncitizens live in Kuwait, and regionally, major conflicts and tensions have taken place in some neighborhoods based on ethnic, religious, class, and other backgrounds. These disturbances and ongoing tension poses a challenge to the education system. Together we need to learn how to fortify young people and students against intolerance and racism and make formal education the first line of defense for the principles of freedom, dignity, and appreciation for diversity. This first use of the IS and IE scales in the local Kuwaiti context can serve as a benchmark from 2019 to other researchers who want to look at it in the near future. Finally, the translation

of these scales into Arabic, provides an opportunity for the instruments use and better cultural awareness and appreciation of diversity in other Arabic speaking countries.

References

1- Arcagok, S., & Yılmaz, C. (2020). Intercultural sensitivities: A mixed methods study with pre-service EFL teachers in Turkey. Issues in Educational Research, 30(1), 1-18.

2- Aydin, H. (2013). A literature-based approaches on multicultural education. The Anthropologist, 16(1-2), 31-44. https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891333.

3- Bagnall, R. G. (2006). Lifelong learning and the limits of tolerance. International Journal of Lifelong Education, 25(3), 257-269. https://doi.org/10.1080/02601370600697136.

4- Banos, R. V. (2006). Intercultural sensitivity of teenagers: A study of educational necessities in Catalonia. Intercultural Communication Studies, 15(2), 16-22.

5- Bećirović, S., Čeljo, A. B., & Zavrl, I. (2019). Research into intercultural effectiveness in a multicultural educational milieu in Bosnia and Herzegovina. Economic Research-Ekonomska Istraživanja, 32(1), 1336-1351. https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1629329.

6- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural

Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Ed.), The handbook of intercultural training (3rd ed., pp.147-165). Sage.

7- Bennett, M. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. In Y. Kim (Ed.), International encyclopedia of intercultural communication. John Wiley & Sons.

8- Bennett, M. J. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. Paige (Ed.), Education for the intercultural expiernce (pp.21-71). Intercultural Press.

9- Bettinger, E., & Long, B. (2005). Do faculty serve as role models? The impact of instructor gender on female students. American Economic Review, 95(2), 152-157. https://doi.org/10.1257/000282805774670149.

10- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. Annals of the International Communication Association, 19(1), 353-383. https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935.

11- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. Human

Communication, 3, 1-15. https://doi.org/10.1037/t61546-000.

12- Chen, M. G. (2010). The impact of intercultural sensitivity on ethnocentrism and intercultural communication apprehension. Intercultural Communication Studies, 19(1), 1-9.

13- Chiriac, A., & Panciuc, L. (2015). Intercultural Education: Objectives, Values, and Perspectives. International Conference: New Perspectives in Science Education, Italy.

14- Demir, S., & Kiran, E. Ü. (2016). An analysis of intercultural sensitivity and ethnocentrism levels of teacher candidates. The Anthropologist, 25(1-2), 17-23. https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892084.

15- Drandić, D. (2016). Intercultural sensitivity of teachers. Croatian Journal of Education, 18(3), 837-857. https://doi.org/10.15516/cje.v18i3.1751.

16- Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2017). Attitudes of classroom teachers to cultural diversity and multicultural education in country New South Wales, Australia. Australian Journal of Teacher Education, 42(5), 17-34. https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n5.2.

17- Gonzales, H. (2017). The intercultural effectiveness of university students. Psychology, 8(12), 2017-2030. https://doi.org/10.4236/psych.2017.812129.

18- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? In M. Talib, J. Loima, H. Paavola, & S. Patrikainen (Eds.), Dialogues on diversity and global education (pp. 11-28). Peter Lang.

19- Hopkins-Gillispie, D. (2011). Curriculum & schooling: Multiculturalism, critical multiculturalism, and critical pedagogy. The South Shore Journal, 4, 1-10.

20- Hui, L. (2017). Correlations of Intercultural Sensitivity and Intercultural Effectiveness in Micro-Interaction Contexts. 4th International Conference on Education, Management and Computing Technology (ICEMCT), Paris.

21- Jain, S. (2013). Experiential training for enhancing intercultural sensitivity. Journal of Cultural Diversity, 20(1), 15-20.

22- Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P., & Egnatoff, W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. International Journal of Lifelong Education, 29(3), 291-302. https://doi.

org/10.1080/02601371003700584.

23- Kuwait Central Statistical Bureau. (2020). Population statistics. Retrived from https://www.csb.gov.kw/.Accessed November 26, 2020

24- Moore-Jones, P. J. (2018). Intercultural sensitivity, intercultural competence & intercultural intelligence: A review of the literature and a proposition of a linear relationship. Journal of Education and Culture Studies, 2(2), 75-86. https://doi.org/10.22158/jecs.v2n2p75.

25- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. Intercultural Education, 22(6), 453-466. https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948.

26- Portalla, T., & Chen, G. M. (2010). The development and validation of the intercultural effectiveness scale. Intercultural Communication Studies, 19(3), 21-37.

27- Roets, G., Vandenabeele, J., & Bouverne-De Bie, M. (2012). Acknowledging ambivalence in a multicultural neighbourhood: In search of an educational space in narrative practices. International

Journal of Lifelong Education, 31(1), 33-45. https://doi.org/10.1080/02601370.2012.636584.

28- Ruiz-Bernardo, P., Sanchiz-Ruiz, M. L., & Gil-Gómez, J. (2014). Study of intercultural sensitivity among young people in the province of Castellón, Spain. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 132, 318-323. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.316.

29- Sakharova, N. S., Yankina, N. V., Moroz, V. V., Tomin, V. V., & Dmitrieva, E. V. (2017). Intercultural Sensitivity as Condition of Academic Mobility Success. 7th International Scientific and Practical Conference "Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities" (CILDIAH 2017), Paris.

30- Sarwari, A. Q., & Wahab, M. N. A. (2017). Study of the relationship between intercultural sensitivity and intercultural communication competence among international postgraduate students: A case study at University Malaysia Pahang. Cogent Social Sciences, 3(1), 1310479. https://doi.org/10.1080/23311886.2017.1310479.

31- Segura-Robles, A., & Parra-González, M. E. (2019). Analysis of

teachers' intercultural sensitivity levels in multicultural contexts. Sustainability, 11(11), 3137. https://doi.org/10.3390/su11113137.

32- Simkhovych, D. (2009). The relationship between intercultural effectiveness and perceived project team performance in the context of international development. International Journal of Intercultural Relations, 33(5), 383-390. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.06.005.

33- Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice (technical report for the foreign language program evaluation project). Second Language Studies, 26(1), 1-58.

34- Teyssier, J., Denoux, P., & Bayard-Richez, A. (2016). Culture contact and the development of intercultural sensitivity. In C. Roland-Lévy, P. Denoux, B. Voyer, P. Boski, & W. K. Gabrenya Jr. (Eds.), Unity, diversity and culture. Proceedings from the 22nd congress of the international association for cross-cultural psychology (163-169). https://scholarworks.gvsu.edu/iaccp_papers/206

35- Todd, F. (1994). Professional learning for ethno-cultural diversity Part I: 'The challenge of change'. International Journal of Lifelong Education, 13(2), 81-99. https://doi.org/10.1080/0260137940130202.

36- Tunnel, I., & Aricioglu, A. (2018). The factors affecting the intercultural sensitivity perception level of psychological counseling and guidance students. International Education Studies, 11(3), 61-69. https://doi.org/10.5539/ies.v11n3p61.

37- Turner, D. A. (1991). Assessing the intercultural sensitivity of American expatriates in Kuwait [Dissertations and theses Portland State University, US].

38- Vulpe, T., Kealey, D., Protheroe, D., & Macdonald, D. (2001). A profile of the interculturally effective person. Centre for Intercultural Learning, Canadian Foreign Service Institute.

39- Wang, W. L., & Ching, G. S. (2015). The role of personality and intercultural effectiveness towards study abroad academic and social activities. International Journal of Research Studies in Psychology, 4(4), 13-27. https://doi.org/10.5861/ijrsp.2015.774.

40- Wiseman, R. L. (2003). Intercultural communication competence.

In W. B. Gudykunst (Ed.), Cross-cultural and intercultural communication (pp. 191-208). Sage.

41- World Population Review. (2020). Kuwait population. Retrieved from https://worldpopulationreview.com/countries/kuwait-population/. Accessed November 26, 2020

42- Wu, J. F. (2015). Examining Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in the taiwanese cultural context. International Journal of Modern Education and Computer Science, 7(6), 1-8. https://doi.org/10.5815/ijmecs.2015.06.01.

43- Yang, P. (2015). Enhancing intercultural communication and understanding: Team translation project as a student engagement learning approach. International Education Studies, 8(8), 67-80. https://doi.org/10.5539/ies.v8n8p67.



الفصل الثالث

درجة الحساسية والفاعلية بين الثقافات لدى طلبة كلية التربية في الكويت

د. غازي عنيزان الرشيدي

د. فرح عبدالعزيز المطوع

مترجمة من الدراسة الموجودة في الفصل الثاني



١- المقدمة

يتميز المجتمع الكويتي بتنوعه الثقافي نظرا لقلة عدد مواطنيه ووجود غالبية المواطنين من دول أخرى يعيشون ويعملون في الكويت. يقدر Kuwait Central Statistical Bureau (2020) إجمالي عدد سكان البلاد ب ٥ ملايين نسمة، ويشكل غير الكويتيين ما يقرب من (٧٠٪) من السكان. ووفقاً ل World Population Review (2020)، فإن تقديرات عام ٢٠١٣ تصنف المجموعات العرقية على النحو التالي: الكويت (٣, ٣١٪)، والجنسيات العربية الأخرى (٩, ٢٧٪)، وجنوب آسيا (٨, ٣٧٪)، والأفريقية (٩, ١٪)، وغيرها (٩..٪)، (بما في ذلك أوروبا وأمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية والأسترالية).

هذا التنوع في الجنسيات مصحوب باختلافات في الثقافة بما في ذلك اللغة واللهجة والعادات والتقاليد والأديان وطرق التفكير. إن خلط الكويتيين بأعداد كبيرة من غير الكويتيين يخلق فرص تفاعل كبيرة ويؤدي إلى تطور الاتجاهات الذي ينعكس في مشاعر وسلوكيات الأفراد. وبالتالي، فإن أهمية الوعي بين الثقافات بالنسبة للكويتيين والحاجة إلى كفاية التواصل الثقافية التي تؤهلهم للتواصل والتفاعل مع الآخرين من مختلف الثقافات. ويتطلب القيام بذلك مستويات متقدمة من الحساسية والفاعلية. كما يواجه تعليم الكبار حاليا طلبا ملحا لتحريك العمليات الفردية والجماعية على حد سواء لتعلم العيش معا في المدن والمجتمعات متعددة الثقافات بسبب وجود عوالم الحياة وأنماط الحياة المتنوعة جداً (Roets et al., 2012).

الوعي الثقافي والفاعلية الثقافية هي سمات حاسمة في التعليم المهني الناجح، وإعادة التدريب والتعلم مدى الحياة Todd (1994). ويجادل Bagnall (2006) أن الفشل بالوعي بالعقبات بين الثقافات يحد من كل قدرة من المعلمين والمتعلمين على المشاركة الكاملة في التعلم مدى الحياة.

كما شهد هذا العقد أحداثا دامية هائلة وصراعات في العديد من البلدان العربية تدخلت فيها صراعات دينية وعرقية وسياسية، وقتل عدد كبير من الناس وشردوا، مما جعل دراسة مسألة التنوع الثقافي مسألة ذات أهمية حاسمة.

وقد شكلت مفاهيم الحساسية بين الثقافات (IS) والفاعلية بين الثقافات (IE) عنصرا كبيرا من الأبحاث في العديد من الثقافات (Demir & Kiran, 2016، ; Moore-Jones, 2018 Arcagok & Yilmaz 2020)، ولكن القليل من الدراسات تتناول هذه المهارات في سياق فريد في لمجتمع الكويتي. ومن الاستثناءات دراسة Turner (1991) التي أجريت حول تقييم الحساسية بين الثقافات للمغتربين الأمريكيين في الكويت قبل ثلاثين عاما. وكشفت هذه الدراسة، من خلال طول مدة إقامتهم في الكويت، أن الأميركيين كانوا راضين بشكل معقول عن أدائهم وقدرتهم على التكيف مع الحياة في الكويت. ووصف أولئك الذين كانوا من ذوي الأصول الاثنية تجربة أكثر إيجابية. أما أولئك الذين كانوا أقل رضا عن الحياة في الكويت فقد وجدوا التجربة مجزية. وبالتالي، فإن قضايا الحساسية والفاعلية بين الثقافات تحتاج إلى دراسة ومعالجة في الأوقات الحالية.

إن النظر إلى هذه المسألة من منظور المعلمين الطلاب في كلية التربية يمكن أن يضيف قيمة لأن المعلمين يؤثرون على تصورات طلابهم ويلعبون دورا حاسما كمعلمين للأفراد الأكفاء في مجتمع متنوع Segura-Robles و-Parra Gonzalez (2019). تطبيقات التنوع الثقافي هي مصدر رئيسي للمعلومات وتطوير

المواقف Forrest et al, (2017). ولذلك، تحدد هذه الدراسة مدى اكتساب طلاب كلية التربية في الكويت مستويات عالية من الكفايات الثقافية بما في ذلك الفاعلية الثقافية والحساسية الثقافية الفعالة. وسيملأ الوعي بهذه المستويات فجوة في المعرفة بالكفايات الثقافية في هذا الجزء من العالم، وسيعمل على توجيه السياسات والممارسات التي تعزز وتحسن التنمية قبل الخدمة والتطوير المهني في مجال التعليم.

٢- الهدف وأسئلة الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد درجة كفاية الحساسية والفاعلية بين الثقافات لدى الطلاب في كلية التربية بجامعة الكويت من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

ما هي درجة الحساسية بين الثقافات (IS) بين طلاب كلية التربية في الكويت؟

هل هناك اختلافات كبيرة بين درجة الحساسية بين الثقافات (IS) بين الطلاب وفقا لمتغير الجنس؟

ما هي درجة الفاعلية بين الثقافات (IE) بين طلاب كلية التربية في الكويت؟

هل هناك اختلافات كبيرة بين درجة الفاعلية بين الثقافات (IE) بين الطلاب وفقا لمتغير الجنس؟

٣- الاطار النظري والمفاهيمي:

يشير مفهوم التعليم بين الثقافات إلى ظاهرة التفاعل بين مجموعات متنوعة من الناس من مختلف الأديان والثقافات واللغات والاتجاهات التي تؤثر على آرائهم ووجهات نظرهم Chiriac & Panciuc (2015). وتشير الأدبيات التعليمية متعددة الثقافات إلى أن المعلم له تأثير مهم على الحساسية بين الثقافات كما يتضح من رد فعلهم تجاه الاختلافات الثقافية والتنوع في الفصول الدراسية Aydin (2013). بالإضافة إلى ذلك تظهر الدراسات أهمية أعضاء هيئة التدريس في مجال التعليم وممارسة المعلمين المحترفين كقدوة (Bettinger & Long, 2005) .

وفي التعليم المتعدد الثقافات، لا يشير التنوع الثقافي إلى العرق فحسب، بل يشير أيضا، من بين أمور أخرى، إلى نوع الجنس والطبقة واللغة والتوجه الجنسي والدين، مما يعني أن جميع الفصول الدراسية تقريبا متنوعة ثقافياً Holm & Zilliacus (2009). لذلك مهارات التواصل بين الثقافات هي عنصر مهم وجزء لا يتجزأ من الكفاية الثقافية.

ويقدم نموذج Chen and Starosta's (1996) لكفاية التواصل بين الثقافات (ICC) (انظر الشكل١) نظرة شاملة للأبعاد المختلفة لهذا المفهوم. ويتكون النموذج من ثلاثة أبعاد مفاهيمية: الوعي بين الثقافات (IA)، والحساسية بين الثقافات (IS)، والفاعلية بين الثقافات (IE)، وكلها تسهم في القدرة على التواصل بفعالية بين مختلف الأفراد والجماعات داخل بيئات متنوعة ثقافياً Portalla & Chen, (2010).

Fig 1. A model of intercultural communication competence (Chen & Starosta, 1996).

شكل ١ نموذج كفاية التواصل بين الثقافات Chen & Starosta, (1996).

الكفاية بين الثقافات، كما حددها Wang and Ching (2015, p. 16)، هي «القدرة على التعرف على الظروف الثقافية وأنماط التوجه واحترامها وتقييمها واستخدامها فيما يتعلق بتفسير العالم وتشكيله». وعلى غرار هذا التعريف، يلاحظ Bennett and Bennett (2004) أن كفاية التواصل بين الثقافات هي القدرة على التواصل الفعال في المواقف بين الثقافات والتواصل بشكل مناسب في مجموعة متنوعة من السياقات الثقافية. بناء على هذا النموذج المفاهيمي، قام Chen and Starosta (2000) بتوضيح طبيعة ومكونات الحساسية بين الثقافات (IS) ووضعا أداة لقياس المفهوم.

١-٣ الحساسية بين الثقافات (IS):

وقد استخدمت مصطلحات الحساسية بين الثقافات، الكفاية بين الثقافات، والتكيف بين الثقافات، والتواصل بين الثقافات بالتبادل في الأدبيات المتعلقة بالدراسات بين الثقافات (Sinicrope et al, 2007).

عرف Chen and Starosta (2000) الحساسية بين الثقافات (IS) بأنها الرغبة النشطة للمرء في فهم الاختلافات بين الثقافات وتقديرها وقبولها. وعادة ما تؤدي المستويات العالية من (IS) إلى تحسين التواصل بين الناس من خلفيات ثقافية مختلفة Chen (2010) . وفي الوقت نفسه، تتطلب المهارات والاتجاهات التي ينطوي عليها الحساسية الثقافية التدريب والممارسة لاستخدامها بفعالية (Teyssier et al, 2016).

قام Bennett (1993) بتحديد ستة مراحل (IS) وذلك على النحو التالي: الإنكار، والدفاع، والتقليل، والقبول، والتكيف، والاندماج. المراحل الثلاث الأولى هي مراحل إثنية؛ وتشير إلى القضايا المرتبطة بتجربة ثقافة المرء على

أنها مركزية للواقع . أما المراحل الثلاث الأخيرة فهي عرقية وتشير إلى القضايا المرتبطة بتجربة جميع الثقافات كطرق بديلة لتنظيم الواقع (Bennett, 2017).

يذكر (Perry and Southwell (2011, p. 454 أن «كل مرحلة تتحرك بشكل أعمق إلى مستوى من الحساسية بين الثقافات»، و»كلما أصبحت تجربة كل شخص أو فهمه للاختلاف الثقافي أكثر تعقيدا، تزداد قدرته/ قدراتها على تحقيق الكفاية بين الثقافات».

ووفقا (Sarwari and Wahab (2017، فإن الحساسية بين الثقافات (IS) وكفاية التواصل بين الثقافات (ICC) هما العاملان الرئيسيان اللذان يساعدان الأفراد على التواصل الفعال بين الثقافات مع أشخاص من ثقافات مختلفة. وجدت (Sakharova et al (2017 أنه كلما ارتفع مستوى الحساسية بين الثقافات(IS)، كلما شارك الطلاب بنشاط أكبر في الأنشطة الدولية المختلفة التي تعقدها الجامعة: المهرجانات والمؤتمرات والدورات التدريبية والمعارض. وفي الوقت نفسه، كلما كانت هذه الاتصالات الشخصية أكثر كثافة، كلما ارتفع مستوى الحساسية بين الثقافات (IS). أظهرت دراسةChen (2010) أن الأشخاص الذين يحملون درجة أعلى من الحساسية بين الثقافات (IS) كانوا أقل تمركزا عرقيا وأقل تخوفا عند التفاعل بين الثقافات. وعززت النتائج أهمية الحساسية بين الثقافات كعنصر ضروري في التواصل بين الثقافات.

وتشير دراسات عديدة إلى أن المعلمين والمعلمين قبل الخدمة بحاجة إلى إظهار مستويات عالية من الحساسية الثقافية في التعامل مع طلابهم أو زملائهم (Arcagok & Yılmaz, 2020; Drandić, 2016; Ruiz-Bernardo et al., 2014; Segura-Robles & Parra-González, (2019). اختلفت نتائج هذه الدراسات من حيث العوامل التي تؤثر على (IS). ولم يظهر بعضها اختلافات كبيرة بين الجنسين

في الأبعاد الفرعية لمقياس Demir & Kiran ;2020 ,IS (Arcagok & Yılmaz, 2016; Drandić, 2016; Tunnel & Aricioglu, (2018). ووجدت دراسات أخرى أن نوع الجنس يبدو متغيرا هاما لأن النساء عموما لديهم مستوى (IS) أعلى بكثير من الرجال Banos, (2006).

٢-٣ الفاعلية بين الثقافات (IE):

ويمكن النظر إلى الفاعلية بين الثقافات (IE) على أنه القدرة على التفاعل والتعاون مع أشخاص من خلفيات ثقافية متنوعة والعمل معهم بنجاح لتعزيز النتائج المفيدة (Simkhovych, 2009; Vulpe et al., 2001،). تتكون الفاعلية بين الثقافات IE إلى حد كبير من مهارات الاتصال، بما في ذلك السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تمكن الأفراد من تحقيق أهدافهم في التواصل بين الثقافات من خلال الأداء المناسب والفعال Portalla & Chen, (2010). وجادل Chen and Starosta (1996) بأن (IE) يجب أن يشير فقط إلى «المرونة بين الثقافات» أو الجانب السلوكي للكفاية بين الثقافات.

ويمكن أن يؤدي انتشار مهارات (IE) في المجتمع المحلي إلى الحد من التحيز والتمييز ضد الجماعات المضطهدة، والعمل على تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية لجميع الفئات، والسعي للتوزيع العادل للسلطة بين أعضاء المجموعات الثقافية المختلفة Hopkins-Gillispie (2011). وعلاوة على ذلك، فإن تعزيز الفاعلية بين الثقافات (IE) من خلال تطوير المهارات والكفايات بين الثقافات يساهم بشكل كبير في إقامة مجتمع أكثر سلاما وتسامحا، وهو ما يفسر الاهتمام البحثي الكبير في هذا المجال Bećirović et al (2019). حدد Portalla and Chen (2010) مكونات مختلفة لحساب السلوكيات الفعالة بين الثقافات، التي تم تنظيمها في خمسة مجموعات: مهارات الرسالة، وإدارة التفاعل، والمرونة

السلوكية، وإدارة الهوية، وتنمية العلاقات.

الفاعلية بين الثقافات (IE)، كما هو محدد من قبل Chen and Starosta (2000), هو البعد السلوكي للكفاية بين الثقافات. وتوفير الرعاية بين الثقافات يشتمل على الحساسية الثقافية (البعد العاطفي)، والوعي الثقافي (البعد المعرفي)، والمهارة الثقافية (البعد السلوكي) Wiseman(2003). وقد حاولت العديد من الدراسات استكشاف الروابط بين محاور كفاية التواصل بين الثقافات (. ICC) (2017 ,(Sarwari & Wahab

وجد Hui (2017) ارتباطا إيجابيا بين أبعاد كفاية التواصل بين الثقافات(ICC) لا سيما بين (IS) و(IE). ووجد أن الطلاب الذين يمكنهم مراقبة أفعالهم بأنفسهم بشكل مناسب يمكنهم إظهار ضبط النفس العاطفي ومعرفة ما هو مقبول في حالات معينة. أكدت دراسات أخرى وجود علاقات إيجابية بين أبعاد مقياس (IE) وأربعة من تصنيفات الشخصية (الانحراف والموافقة والضمير والانفتاح) (Wang & Ching, 2015). وقد أظهرت النتائج المتعلقة بمتغير الجنس أن الطالبات أكثر تعاطفا مع الثقافات من الرجال، في حين أن الرجال عموما أكثر استقرارا عاطفيا (2017 ,Gonzales).

٤- منهجية الدراسة

٤-١ مجتمع وعينة الدراسة:

أجريت الدراسة على (٣٧٠) طالبا تم اختيارهم عشوائيا من بين (٧٠٠٠) طالب وطالبة في كلية التربية بجامعة الكويت خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩. وكانت غالبية العينات من الإناث (٧, ٧٥٪)، في حين أن ربع العينة كانت من الذكور)٣, ٢٤٪). وكان أكثر الطلاب في العينة في السنة الأولى (٤٠٪) و (٣٤٪) في السنة الثانية. وكان أغلبية الطلاب كويتيين وكانوا من تخصص المتوسط والثانوي (٧, ٦٢٪)، ثم يأتي بعدهم طلبة تخصص الابتدائي (٣, ٣٤٪). وتتوافق العينة مع مجتمع الدراسة حيث أن أغلبية طلبة كلية التربية هن من الإناث وأغلبيتهن في تخصص المدرسة الثانوية. وقد تم توزيع الاستبانات على المشاركين وجمعها بعد استكمالها خلال وقت الفصول الدراسية، وتم إجراء الدراسة طواعية. وقرأ الاستبيان على المشاركين بصوت عال لضمان فهم البنود.

٤-٢ الاستبيان:

تم استخدام طريقة المسح الوصفي في هذه الدراسة باستخدام الاستبانة والمكونة من ثلاثة أجزاء. الجزء الأول هي معلومات ديموغرافية عن الطلاب (الجنس، السنة الدراسية، التخصص الجامعي). الجزء الثاني مقياس الفاعلية بين الثقافات (IE) والمأخوذ من مقياس Portalla and Chen's (٢٠١٠)، ويتكون من سبعة عشر بندا موزعة على خمسة محاور وهي: المرونة السلوكية Behavioral flexibility، والاسترخاء عند التفاعل Interaction relaxation، والاحترام المتبادل Interaction respect، والمحافظة على الهوية Identity maintenance، وإدارة التفاعل Interaction management. وحيث أن مقياس Portella and Chen's

يحتوي على عشرين بندا، فقد تم الغاء محور الرسالة والذي يحتوي على ثلاثة بنود لأنه لا ينطبق على السياق المحلي وفقا لتحكيم أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية. الجزء الثالث مقياس الحساسية بين الثقافات (IS) والمأخوذ من Chen and Starosta (2000)، ويتكون من أربعة وعشرين بندا موزعة على خمسة محاور وهي: التفاعل للإندماج مع الآخر Interaction engagement، واحترام اختلاف الثقافات Respect for cultural differences، والثقة عند التفاعل Interaction confidence، والاستمتاع بالتفاعل Interaction enjoyment، والاهتمام عند التفاعل Interaction attentiveness.

وطلب من المشاركين أن يشيروا إلى درجة اتفاقهم على مقياس شبيه بخمس نقاط (يتراوح بين «موافق بشدة» و»غير موافق بشدة») فيما يتعلق باحترام اختلاف الثقافات والوعي به، فضلا عن التفاعل والثقة والاستمتاع والاهتمام عند التفاعل. وفي الجدول، سجلت البنود 2,4,7,11,13,19,21,24,26,29,32,35,36,37,39 , بواسطة الترميز العكسي. تم تقييم متوسط درجات Likert على النحو التالي: (مرتفعة جدا= 5-4.5، مرتفعة= 4.49-3.5، متوسطة= 3.49-2.5، منخفضة= 2.49-1.5 منخفضة جدا = أقل من 1.49).

تمت ترجمة الاستبيان من قبل كل من الباحثين الى اللغة العربية باستخدام برنامج ترجمة وتم التحقق منه أيضا من خلال متحدثين أصليين آخرين حتى تكون النسخة العربية مفهومة ومتسقة مع النسخة الأصلية.

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية لقياس الثبات. وقد جاء معامل ألفا كرونباخ لبنود مقياس IS)) أسفر عن درجة (0.841)، مع درجة (0.729) و (0.886) لبنود المقياس (IE) وإجمالي بنود الاستبيان، على التوالي (انظر الجدول 1). وقد عولجت المصداقية باستخدام الأدوات والمقاييس التي

استخدمها العديد من الباحثين. فعلى سبيل المثال، تم التحقق من صحة المقياس الأصلي ل Chen and Starosta (2000) من خلال تحليل العوامل والارتباطات العالية مع أدوات البحث السابقة في هذا المجال. وقد استشهد بمقال Chen and Starosta من قبل باحثين آخرين 995 مرة (Wu, 2015).

الجدول (1): موثوقية مقياسي IS و IE

المقياس	كرونباخ ألفا	المعامل النصفي
الحساسية بين الثقافات (IS)	.841	.524
الفاعلية بين الثقافات (IE)	792.	.635
المجموع	.886	.729

٣-٤ تحليل البيانات:

وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، باستخدام اختبارات (t) عينة مستقلة و ANOVA في اتجاه واحد. القيم الإحصائية: تم استخدام التكرار والنسبة المئوية والمتوسط والانحراف المعياري. وتعرض النتائج والمناقشة في الجزء التالي.

٥- النتائج والمناقشة

١- ما هي درجة الحساسية بين الثقافات (IS) بين طلاب كلية التربية في الكويت؟

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور مقياس الحساسية بين الثقافات

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية للمتوسط	الترتيب
1. التفاعل للاندماج مع الآخر Interaction engagement	3.88	0.514	مرتفعة	2
2. احترام اختلاف الثقافات Respect for cultural differences	3.77	0.649	مرتفعة	4
3. الثقة عند التفاعل Interaction confidence	3.92	0.589	مرتفعة	1
4. الاستمتاع بالتفاعل Interaction enjoyment	3.80	0.923	مرتفعة	3
5. الاهتمام عند التفاعل Interaction attentiveness	3.77	0.570	مرتفعة	4
المتوسط العام	3.72	0.458	مرتفعة	

وقد تضمن مقياس الحساسية بين الثقافات (IS)خمسة محاور على النحو الوارد في الجدول 2. كان متوسط استجابات الطلاب مرتفعا في كل هذه المحاور، مما يظهر مستويات عالية نسبيا من (IS) تجاه أولئك الذين يختلفون ثقافياً عنهم.

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لمحاور مقياس الحساسية بين الثقافات

البند		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط	الدلالة اللفظية للمتوسط
المحور الأول: التفاعل للاندماج مع الآخر Interaction engagement								
أستمتع بالتفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	13	20	43	159	145	4.14	مرتفعة
	%	%0.8	%5.4	%11.6	%34.0	%39.2		
(أميل الى الانتظار (أتمهل قبل تشكيل انطباع عن نظرائي المختلفين عني بالثقافة	العدد	6	21	46	182	115	4.02	مرتفعة
	%	%1.6	%5.7	%12.4	%49.2	%31.1		
انا منفتح مع الأشخاص من الثقافات المختلفة.	العدد	6	30	67	163	104	3.89	مرتفعة
	%	%1.6	%8.1	%18.1	%44.1	%28.1		
أنا غالبا ما أقدم ردودا ايجابية إلى نظرائي المختفين عني بالثقافة خلال تفاعلنا	العدد	3	17	52	187	111	4.04	مرتفعة
	%	%0.8	%4.6	%14.1	%50.5	%30.0		

اتجنب المواقف التي سيكون علي التعامل فيها مع أشخاص مختلفين عني بالثقافة	العدد	54	115	89	80	32	3.21*	متوسطة
	%	%14.6	%31.1	%24.1	%21.6	%8.6		
انا غالبا ما أظهر لنظرائي المختلفين عني بالثقافة فهمي لهم من خلال الاشارات (التعابير) اللفظية وغير اللفظية	العدد	8	175	74	175	87	3.83	مرتفعة
	%	%2.2	%7.0	%20.0	%47.3	%23.5		
لدي شعور بالاستمتاع تجاه الاختلافات والفروق بيني وبين نظرائي المختلفين عني بالثقافة	العدد	5	25	56	163	121	4.00	مرتفعة
	%	%1.4	%6.8	%15.1	%44.1	%32.7		
متوسط المحور	3.88	مرتفعة						
المحور الثاني: احترام اختلاف الثقافات Respect for cultural differences								
أعتقد أن الأشخاص من الثقافات الأخرى يتصفون بضيق الأفق	العدد	72	163	89	52	21	3.50*	مرتفعة
	%	%19.5	%36.8	%24.1	%14.1	%5.7		
لا أحب أن أكون مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	108	135	60	45	22	3.71*	مرتفعة
	%	%29.2	%36.5	%16.2	%12.2	%5.9		
أحترم قيم الناس من الثقافات المختلفة	العدد	4	5	25	106	230	4.49	مرتفعة جدا

	%	%1.1	%1.4	%6.8	%28.6	%62.2		
أحترم الأسلوب والطريقة التي يتصرف بها الأشخاص من الثقافات المختلفة	العدد	2	6	33	143	186	4.36	مرتفعة جدا
	%	%0.5	%1.6	%8.9	%36.8	%50.3		
أنا لا أقبل آراء الأشخاص من الثقافات المختلفة	العدد	151	130	47	26	16	*4.01	مرتفعة
	%	%40.8	%35.1	%12.7	%7.0	%4.3		
أعتقد أن ثقافتي أفضل من الثقافات الأخرى	العدد	39	55	68	116	92	*2.55	متوسطة
	%	%10.5	%14.9	%18.4	%31.4	%24.9		
متوسط المحور	3.77	مرتفعة						
المحور الثالث: الثقة عند التفاعل Interaction confidence								
أثق بنفسي عندما أتفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	2	14	42	165	147	4.19	مرتفعة
	%	%0.5	%3.8	%11.4	%44.6	%39.7		
أجد صعوبة بالغة في التحدث أمام أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	53	125	99	65	28	*3.30	متوسطة
	%	%14.3	%33.8	%26.8	%17.6	%7.6		
أعرف دائما ماذا أقول عند التفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	4	5	25	106	85	3.87	مرتفعة
	%	%1.1	%6.5	%20.0	%49.5	%23.0		

اكون على طبيعتي عند التفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	2	19	50	165	134	4.11	مرتفعة
	%	%0.5	%5.1	%13.5	%44.6	%36.2		
أشعر بالثقة عند التفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	5	12	52	161	140	4.13	مرتفعة
	%	%1.4	%3.2	%14.1	%43.5	%37.8		
متوسط المحور	3.92	مرتفعة						
المحور الرابع: الاستمتاع بالتفاعل Interaction enjoyment								
أنزعج بسهولة عند التفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	95	163	57	36	19	*3.75	مرتفعة
	%	%25.7	%44.1	%15.4	%9.7	%5.1		
انا غالبا ما أشعر بالإحباط عندما أكون مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	104	149	52	45	20	*3.74	مرتفعة
	%	%28.1	%40.3	%14.1	%12.2	%5.4		
غالبا لا توجد فائدة من التفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	143	126	46	37	38	*3.92	مرتفعة
	%	%38.6	%34.1	%12.4	%10.0	%4.9		
متوسط المحور	3.80	مرتفعة						
المحور الخامس: الاهتمام عند التفاعل Interaction attentiveness								

أنا متيقظ جدا عند التفاعل مع اشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	4	11	47	177	131	4.13	مرتفعة
	%	%1.1	%3.0	%12.7	%47.8	%35.4		
أحاول الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عند التفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	5	7	30	158	170	4.30	مرتفعة جدا
	%	%1.4	%1.9	%8.1	%42.7	%45.9		
أنا حساس تجاه المعاني والمصطلحات التي لدى نظرائي المختلفين عني بالثقافة خلال تفاعلنا	العدد	33	84	103	109	41	*2.89	متوسطة
	%	%8.9	%22.7	%27.8	%29.5	%11.1		
متوسط المحور	3.77	مرتفعة						

* تم عكس خيارات الأجوبة لأن اتجاه السؤال سلبي عكس اتجاه بقية الأسئلة في المحور

التفاعل للإندماج مع الآخر Interaction engagement:

وأظهرت إجابات الطلاب أنهم استمتعوا بالتفاعلات مع أشخاص من ثقافات مختلفة وكانوا منفتحين عند التفاعل معهم، مع شعور بالاستمتاع تجاه اختلافاتهم.

احترام اختلافات الثقافات Respect for cultural differences:

وأظهرت إجابات الطلاب احتراما كبيرا لقيم أولئك الذين يختلفون ثقافيا عنهم وكذلك للطريقة التي يتصرفون بها. غالبية الطلاب أكدوا على قبول آراء الناس من ثقافات مختلفة، وأكثر من نصف العينة اعتقدوا أن ثقافتهم أفضل من

الثقافات الأخرى.

الثقة عند التفاعل Interaction confidence:

بشكل عام، أظهرت البنود في هذا المحور أن الطلاب لديهم الثقة بالنفس عند التفاعل مع الأشخاص المختلفين ثقافيا عنهم، على الرغم من أن حوالي ربع المشاركين يجدون صعوبة في التحدث مع هؤلاء الأشخاص.

الاستمتاع بالتفاعل Interaction enjoyment:

وأعرب أغلبية المشاركين عن عدم الارتياح أو الشعور بالإحباط عند التفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة، ولكن إجاباتهم تشير أيضا إلى تقديرهم للفوائد الناجمة عن هذا التفاعل.

الاهتمام عند التفاعل Interaction attentiveness:

وقد أظهرت الغالبية العظمى من الطلاب الاهتمام والتركيز عند التفاعل مع الناس من مختلف الثقافات وحرصهم على الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات من هذا التفاعل.

وأظهرت النتائج في الجدول 3 درجة عالية من الحساسية بين الثقافات (IS) لدى طلاب كلية التربية. في جميع محاور المقياس، مما يظهر أن الطلاب –الذين هم في الغالب كويتيين– يشعرون بالثقة والاستمتاع عند التفاعل مع الأشخاص المختلفين عنهم ثقافيا فضلا عن إظهار الاحترام والاهتمام بهم. عامل الثقة عند التفاعل حصل على أعلى متوسط حسابي بين محاور مقياس الحساسية بين الثقافات وقد يرجع ارتفاع معدل هذا المحور الى كثرة مخالطة الطلاب للآخرين المختلفين عنهم ثقافيا عنهم. فتعدد الجنسيات والثقافات المختلفة في المجتمع الكويتي التي يخالطهم الطلاب يوميا -سواء في المنزل أو في الجامعة أو في

الأسواق- يكسب هؤلاء الطلاب شعورا متزايدا بالثقة نحو هؤلاء المختلفين عنهم، كما أن الاختلاط المستمر بهم يكسبهم الرغبة بفهم وتقدير وقبول أولئك الذين يختلفون عنهم. وهذه الاتجاهات تكتسب بالمخالطة، وهو ما يتوافق مع ما ذكره Teyssier et al. (2016) بأن «العلاقة مع التغايرية الثقافية لها تأثير على تطور الحساسية بين الثقافات» (ص 165).

يأتي محور التفاعل للاندماج مع الآخر في المرتبة الثانية. إلا أنه يلاحظ أن ربع الطلاب في محور الثقة ما زالوا يجدون صعوبة بالغة في التحدث مع أشخاص من ثقافات مختلفة، كما أن حوالي ثلثهم في محور التفاعل يحاولون تجنب المواقف التي سيكون عليهم التعامل فيها مع هؤلاء الأشخاص المختلفين عنهم، مما يظهر أن الحساسية بين الثقافات (IS) من ثقة واحترام واستمتاع واهتمام متوافرة بدرجة كبيرة عند الطلبة من ناحية المشاعر والاتجاه، إلا أن محاولة تحويل هذه المشاعر إلى فعل كالتواصل معهم مثلا قد تواجه صعوبة. فالمشاعر شيء وتحويلها الى فعل إيجابي هو شيء آخر يحتاج الى تدريب ومهارة. وينطبق هذا أيضا على النتيجة التي تظهر علامات عدم الحساسية كانت أكثر من نصف العينة يعتقد أن ثقافتهم أفضل من الثقافات الأخرى. وهذا يتوافق مع دراسة Jain's (2013) على الطلاب الأمريكيين.

٢- هل هناك اختلافات بين درجة كبيرة الحساسية بين الثقافات(IS) بين الطلاب وفقا لمتغير الجنس؟

وكما هو مبين في الجدول ٤، أظهرت نتائج اختبار T للعينتين المستقلتين على أساس نوع الجنس اختلافات ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بشأن المحاور التالية: احترام اختلاف الثقافات والاستمتاع بالتفاعل، الاهتمام عند التفاعل وذلك لصالح الإناث.

جدول رقم (٤)

اختبار ت لعينتين مستقلتين لاختبار وجود فروق لمحاور مقياس الحساسية بين الثقافات حسب متغير الجنس للطلبة

المحور	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبارت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
1. التفاعل للاندماج مع الآخر Interaction engagement	ذكر	90	3.84	585.	0.704	131.5	0.442
	أنثى	280	3.89	490.			
2. احترام اختلاف الثقافات Respect cultural differences	ذكر	90	3.56	762.	3.162**	125.6	0.002
	أنثى	280	3.84	594.			
3.الثقة عند التفاعل Interaction confidence	ذكر	90	3.92	632.	0.092	368	0.927
	أنثى	280	3.92	577.			

4.الاستمتاع بالتفاعل Interaction enjoyment	ذكر	90	3.49	1.185	3.130**	116.0	0.002
	أنثى	280	3.90	797.			
5. الاهتمام عند التفاعل Interaction attentiveness	ذكر	90	3.67	642.	2.067*	368	0.039
	أنثى	280	3.81	542.			

وأظهرت النتائج أن الطالبات أكثر حساسية من الطلاب الذكور من حيث احترام الثقافات المختلفة وكذلك إظهار الاستمتاع والاهتمام عند التفاعل معهم. وهذا يتفق مع دراسة Gonzales (2017) التي وجدت أيضا أن الطالبات أكثر تعاطفا ثقافيا، وقد يكون ذلك بسبب طبيعة المرأة التي تميل الى الرقة والتعاطف مع الآخرين.

ما هي درجة الفاعلية بين الثقافات (IE) بين طلاب كلية التربية في الكويت؟

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور مقياس الفاعلية بين الثقافات

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية للمتوسط	الترتيب
1. المرونة السلوكية Behavioral flexibility	3.53	0.765	مرتفعة	4
2. الاسترخاء عند التفاعل Interaction relaxation	3.97	0.535	مرتفعة	2
3. الاحترام المتبادل Interaction respect	4.25	0.567	مرتفعة	1
4. المحافظة على الهوية Identity maintenance	2.80	0.890	متوسطة	5
5. إدارة التفاعل Interaction management	3.75	0.676	مرتفعة	3
المتوسط العام	3.66	0.459	مرتفعة	

وكما هو مبين في الجدول 5، فإن متوسطات محاور مقياس (IE) كانت مرتفعة، حيث بلغت 3.66، وسجل محور الاحترام المتبادل عند التعامل مع الثقافات المختلفة أعلى معدل 4.25، يليه الاسترخاء عند التفاعل بمتوسط 3.97، وإدارة التفاعل بمتوسط 3.75، والمحافظة على الهوية بمتوسط 2.80 .

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لمحاور الفاعلية بين الثقافات

البند		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط	الدلالة اللفظية للمتوسط
المحور الأول: المرونة السلوكية **Behavioral flexibility**								
أخشى من التعبير عن نفسي عند التفاعل مع أشخاص من ثقافة مختلفة عن ثقافتي	العدد	٤٨	١٤١	٧٨	٨٦	١٧	٣,٣٢*	متوسطة
	٪	١٣,٠٪	٣٨,١٪	٢١,١٪	٢٣,٢٪	٤,٦٪		

أنا لا أكون على طبيعتي عندما أتفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	٦٣	١١٦	٧٩	٨٢	٣٠	٣,٢٧*	متوسطة
	٪	١٧,٠٪	٣١,٤٪	٢١,٤٪	٢٢,٢٪	٨,١٪		
أنا غالبا ما أتصرف كشخص مختلف جدا عند التفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	٦٣	١٢٢	٦٢	٨٩	٣٤	٣,٢٥*	متوسطة
	٪	١٧,٠٪	٣٣,٠٪	١٦,٨٪	٢٤,١٪	٩,٢٪		
أجد أن أفضل طريقة للتفاعل مع الأشخاص المختلفين عني ثقافيا هي أن أكون على طبيعتي	العدد	١	١٣	٤٠	١٤١	١٧٥	٤,٢٩	مرتفعة

	٪	٠,٣٪	٣,٥٪	١٠,٨٪	٣٨,١٪	٤٧,٣٪		
متوسط المحور	**٣,٥٣**	مرتفعة						
المحور الثاني: الاسترخاء عند التفاعل مع الثقافات Inter-action relax-ation								
أجد أنه من السهل التحدث مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	٤	٢٢	٦٢	١٩٣	٨٩	٣,٩٢	مرتفعة
	٪	١,١٪	٥,٩٪	١٦,٨٪	٥٢,٢٪	٢٤,١٪		
أجد أنه من السهل التعامل مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	٥	٣٥	٨٧	١٧٧	٦٦	٣,٧١	مرتفعة
	٪	١,٤٪	٩,٥٪	٢٣,٥٪	٤٧,٨٪	١٨,٨٪		

أعرف دائما كيف أبدأ المحادثة والحوار عند التفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	٥	٣٨	١٠١	١٥٠	٧٦	٣,٦٩	مرتفعة
	٪	١,٤٪	١٠,٥٪	٢٧,٣٪	٤٠,٥٪	٢٠,٥٪		
أشعر بالراحة عند التفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	٩	٥٠	١٢١	١٤٨	٤٢	٣,٤٤	متوسطة
	٪	٢,٤٪	١٣,٥٪	٣٢,٨٪	٤٠,٠٪	١١,٤٪		
أجد أنه من السهل التعرف على نظرائي المختلفين عني ثقافيا خلال تفاعلنا	العدد	٤	٢٢	٥٨	١٨٦	١٠٠	٣,٩٦	مرتفعة
	٪	١,١٪	٥,٩٪	١٥,٧٪	٥٠,٣٪	٢٧,٠٪		
متوسط المحور	٣,٩٧	مرتفعة						

المحور الثالث: الاحترام المتبادل للثقافات المختلفة Inter-action respect								
أنا أستخدم الاتصال المناسب بالعين عند التفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	٩	٤٠	٥٩	١٧٢	٩٠	٣,٧٩	مرتفعة
	٪	٪٢,٤	٪١٠,٨	٪١٥,٩	٪٤٦,٥	٪٢٤,٣		
أنا دائما أظهر الاحترام لنظرائي المختلفين عني ثقافيا خلال التفاعل	العدد	٤	٣	١٨	١٣٦	٢٠٩	٤,٤٨	مرتفعة
	٪	٪١,١	٪٠,٨	٪٤,٩	٪٣٦,٨	٪٥٦,٥		

أظهر دائما احترام أراء نظرائي المختلفين عني ثقافيا أثناء تفاعلنا	العدد	١	٥	١٩	١٢٨	٢١٧	٤,٥٠	مرتفعة جدا
	٪	٪٠,٣	٪١,٤	٪٥,١	٪٣٤,٦	٪٥٨,٦		
متوسط المحور	**٤,٢٥**	**مرتفعة**						
المحور الرابع: المحافظة على الهوية عند التعامل مع الثقافات المختلفة Identity maintenance								
أجد أنه من الصعب أن أشعر بأن نظرائي المختلفين عني ثقافيا يشبهونني	العدد	٢٤	٨٠	١٠٥	١١١	٥٠	٢,٧٨*	متوسطة
	٪	٪٦,٥	٪٢١,٤	٪٢٨,٤	٪٣٠	٪١٣,٥		

أشعر دائما أن هناك مسافة تفصل بيني وبين زملائي المختلفين عني ثقافيا خلال تفاعلنا	العدد	٣٢	٨١	٧٥	١٥١	٣١	٢,٨٢❊	متوسطة
	٪	٨,٦٪	٢١,٩٪	٣٠,٣٪	٤٠,٨٪	٨,٤٪		
متوسط المحور	٢,٨٠	متوسطة						
المحور الخامس: إدارة التفاعل عند التفاعل مع الثقافات المختلفة **Inter-action manage-ment**								

أنا قادر على التعبير عن أفكاري بشكل واضح عند التفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	٨	٣٤	٧٥	١٧١	٨٢	٣,٧٧	مرتفعة
	٪	٢,٢٪	٩,٢٪	٢٠,٣٪	٤٦,٢٪	٢٢,٢٪		
أستطيع الاجابة عن الأسئلة بفعالية ووضوح عند التفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة	العدد	٤	٢٦	٦٧	١٨٠	٩٣	٣,٩٠	مرتفعة
	٪	١,١٪	٧,٠٪	١٨,١٪	٤٨,٦٪	٢٥,١٪		

أجد أن لدي الكثير من الأمور المشتركة مع نظرائي المختلفين عني ثقافيا خلال تفاعلنا	العدد	٥	٤٣	١٠٢	١٧٢	٤٨	٣,٥٨	مرتفعة
	٪	٪١,٤	٪١١,٦	٪٢٧,٦	٪٤٦,٥	٪١٣,٠		
متوسط المحور	**٣,٧٥**	**مرتفعة**						

* تم عكس خيارات الأجوبة لأن اتجاه السؤال سلبي عكس اتجاه بقية الأسئلة في المحور

المرونة السلوكية Behavioral flexibility :

وجاء متوسط ردود الطلاب على بنود المرونة السلوكية في الغالب متوسطة باستثناء البند «أجد أفضل طريقة للتفاعل مع الأشخاص المختلفين عني ثقافيا هي أن أكون على طبيعتي»، الذي حصل على درجة مرتفعة. وواجه حوالي ثلث المشاركين مشكلة في سلوك المرونة أثناء التفاعل ثقافيا مع أشخاص من ثقافات مختلفة حيث لم يتمكنوا من التصرف بشكل طبيعي عند التفاعل مع هؤلاء الناس لأنهم يخشون التعبير عن أنفسهم.

الاسترخاء عند التفاعل Interaction relaxation:

وكانت بنود هذا المحور مرتفعة، مما يشير إلى أن الطلاب من كلية التربية يتفاعلون بشكل عام مع أولئك الذين يختلفون ثقافيا عنهم بطريقة هادئة ومريحة وسلسة.

الاحترام المتبادل Interaction respect:

وقد حصل هذا المحور على أعلى متوسط درجات، وأظهرت إجابات الطلاب مستويات عالية من الاحترام لنظرائهم المختلفين ثقافيا ولآرائهم أثناء التفاعل.

المحافظة على الهوية Identity maintenance:

ولم يشعر ما يقرب من نصف المشاركين بأن أقرانهم المختلفين ثقافيا يشبهونهم، وأظهرت نسبة مماثلة مسافة بينهم وبين زملائهم المختلفين ثقافيا.

إدارة التفاعل Interaction management:

وقد أظهرت ردود الطلاب على هذا المحور قدرة عالية بالنسبة لهم على إدارة التفاعلات مع نظرائهم المختلفين ثقافيا أثناء التواصل معهم.

وأظهرت النتائج أن متوسط درجة إجابات الطلاب على محاور مقياس (IE) كان مرتفعا. كما أظهرت نتائج الدراسة مستويات مرتفعة على تلك المحاور من مقياس (IE) باستثناء محور المحافظة على الهوية والذي جاء بدرجة متوسطة. وقد أظهر هذا المحور أن ٤٥٪ إلى ٥٠٪ من المشاركين يشعرون بالبعد عن نظرائهم المختلفين ثقافيا أثناء التفاعل، فضلا عن صعوبة الشعور بأن هؤلاء النظراء يشبهونهم. وقد يرجع هذا الرأي إلى عدم وجود برامج في المرحلة الثانوية أو الجامعية لتدريب الطلاب على تقبل اختلافاتهم مع الآخرين وتحويلها إلى قيمة مضافة بدلا أن تتحول إلى حذر من تأثر هويتهم بهذا التفاعل.

وكانت درجة المرونة السلوكية متوسطة، حيث حوالي ثلث أعضاء العينة يخشون من التعبير عن أنفسهم ولا يستطيعون التصرف بشكل طبيعي عند التفاعل مع أولئك الذين يختلفون ثقافيا عنهم. قد يرجع السبب في ذلك إلى أن المرونة

السلوكية هي مهارة تتطلب التدريب من خلال تعزيز كفاية التواصل بين الثقافات من خلال تعلم مشاركة الطلاب (Yang, 2015). وهذا أمر غير حاصل في البيئة التعليمية الكويتية حاليا، حيث يميل معظم المعلمين إلى عدم التحدث عن الاختلافات الدينية والمذهبية والإقليمية حرصا منهم في ظنهم على أنها قد تؤدي إلى زيادة حدة الصراع في المجتمع.

هل هناك اختلافات كبيرة بين درجة الفاعلية بين الثقافات (IE) بين الطلاب وفقا لمتغير الجنس؟

وأظهرت نتائج اختبار T في الجدول 7 اختلافات ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في محور الاسترخاء عند التفاعل لصالح الذكور.

جدول رقم (٧)

اختبار ت لعينتين مستقلتين لاختبار وجود فروق لمحاور مقياس الفاعلية بين الثقافات حسب متغير الجنس للطلبة

المحور	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
١. المرونة السلوكية مع الثقافات المختلفة **Behavioral flexibility**	ذكر	٩٠	٣,٤٤	٨٥٦.	١,٢٩٧	٣٦٨	٠,١٩٥
	أنثى	٢٨٠	٣,٥٦	٧٣٢.			
٢. الاسترخاء عند التفاعل مع الثقافات المختلفة **Interaction relaxation**	ذكر	٩٠	٤,٠٩	٥٢٩.	٢,٤٤٨*	٣٦٨	٠,٠١٥
	أنثى	٢٨٠	٣,٩٣	٥٣٢.			
٣. الاحترام المتبادل عند التعامل مع الثقافات المختلفة **Interaction respect**	ذكر	٩٠	٤,٢٣	٥٩٥.	٠,٥٤٠	٣٦٨	٠,٥٨٩
	أنثى	٢٨٠	٤,٢٦	٥٥٩.			
٤. المحافظة على الهوية عند التعامل مع الثقافات المختلفة **Identity maintenance**	ذكر	٩٠	٢,٨٩	١,٠٣٠	١,٠٢٧	١٢٩,٣	٠,٣٠٦
	أنثى	٢٨٠	٢,٧٧	٨٤٠.			

٥. إدارة التفاعل عند التعامل مع الثقافات المختلفة **Interaction management**	ذكر	٩٠	٣,٨٦	٦٦١.	١,٧٧٥	٣٦٨	٠,٠٧٧
	أنثى	٢٨٠	٣,٧١	٦٧٨.			

* الاختبار دال عند مستوى دلالة ٥٪

وكان الفرق بين الجنسين في مقياس (IE) محور الاسترخاء عند التفاعل دال إحصائيا مع الذكور الذين لديهم درجات أعلى. وهذا لا يتفق مع دراسة Bećirović et al. (2019) التي وجدت تأثيرا كبيرا على محاور الاحترام المتبادل والاسترخاء عند التفاعل مع الثقافات المختلفة، وفي كلتا الحالتين، أظهرت المشاركات مستوى أعلى من (IE) من الذكور. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة خجل المرأة في المجتمع الكويتي وترددها في كثير من الأحيان في بدء التفاعل مع الغرباء وغيرهم ممن يختلفون عنهم ثقافيا.

وأخيرا، فإن استجابات الطلاب العالية لمقاييس (IS) و(IE) في هذه الدراسة تتوافق مع دراسة Hui's (2017) في الصين في الفصول الدراسية التي يحضرها كل من الطلاب الصينيين والأمريكيين، والأنشطة اللاصفية التي يشارك فيها كل من الطلاب الصينيون والأمريكيون، وفي المحاضرات التي يلقيها الأساتذة والفصول الدراسية الأمريكية التي يشارك أساتذة صينيون وأمريكيون في تدريسها.

٦- الخاتمة

وذكر Kirby et al. (2010) أن التعلم ينبغي ألا يكون مدى الحياة Life long learning فحسب، بل ينبغي أن ينظر إليه على أنه يحدث في مجموعة متنوعة من البيئات والمواقف المختلفة، ولا يقتصر فقط على النظام التعليمي الرسمي Life wide learning. ويمكن أن يشكل دعم التعلم مدى الحياة، ولا سيما في السياقات التي تتفاعل فيها ثقافات متعددة، تحديا. ولا يمكن للمعلمين تقييم تحيزاتهم الثقافية الخاصة والعمل كمعلمين فعالين إلا من خلال مستويات عالية من الحساسية بين الثقافات والفاعلية بين الثقافات.

ويشكل مقياسي الحساسية والفاعلية بين الثقافات عنصرين رئيسيين في كفاءة التواصل بين الثقافات ويلعبان دورا هاما في تيسير وعي الإنسان بالاختلافات البشرية والقدرة الناتجة عن ذلك على التفاعل مع المنفعة المتبادلة. ويمكن أن تسهم القدرة على اكتساب مهارات الحساسية والفاعلية بين الثقافات في تعزيز الاحترام والتقدير للتنوع بين الناس بغض النظر عن الاختلافات بين الثقافات. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد درجة كفاية الطلاب في كلية التربية بجامعة الكويت. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب كانوا ماهرين في كلا المقياسين، مع مستوى مرتفع في متوسط إجابات الطلاب في كل من محاور الحساسية بين الثقافات (IS) و الفاعلية بين الثقافات (IE). وفي الوقت نفسه، أظهرت النتائج تفوق الإناث في بعض مجالات مقياس (IS)، في حين تفوق الرجال في محور الاسترخاء عند التفاعل في مقياس (IE). وهذا يشير إلى أن المتوسط المرتفع في (IS) قد يؤدي إلى ارتفاع معدل ال (IE) .

ويلزم إجراء مزيد من الدراسة لتحديد مدى الارتباط بين كفايات كلا

المقياسين في البيئة المحلية. وهناك أيضا حاجة ملحة أكثر إلى تنويع منهجيات البحث وتوسيع نطاقه والاعتماد على البحث النوعي من مقابلات ودراسات الحالة وملاحظات وتحليل الوثائق لتحديد وفهم مدى هذه الكفايات في البيئة المدرسية بشكل أكثر كلية. وتأتي حساسية المسألة من الضغط الذي يشكله الواقع المحلي الإقليمي على نمط وطريقة التفاعل بين الأفراد وآليات التعامل مع اختلافاتهم. وعلى الصعيد المحلي، يعيش غالبية غير المواطنين في الكويت، وعلى الصعيد الإقليمي، وقعت صراعات وتوترات كبيرة في بعض الأحياء على أساس خلفيات عرقية ودينية وطبقية وغيرها. وتشكل هذه الاضطرابات والتوتر المستمر تحديا للنظام التعليمي. معا نحن بحاجة إلى تعلم كيفية تحصين الشباب والطلاب ضد التعصب والعنصرية وجعل التعليم الرسمي خط الدفاع الأول لمبادئ الحرية والكرامة والتقدير للتنوع. ويمكن أن يكون هذا الاستخدام الأول لمقاييس الحساسية بين الثقافات (IS) والفاعلية بين الثقافات (IE) في السياق الكويتي المحلي بمثابة مرجعية إلى باحثين آخرين يرغبون في النظر إليه في المستقبل القريب. وأخيرا، فإن ترجمة هذه المقاييس إلى اللغة العربية، توفر فرصة لاستخدام الأدوات وتحسين الوعي الثقافي وتقدير التنوع في البلدان الأخرى الناطقة باللغة العربية.

References

Abu-Nimer, M., & Smith, R. K. (2016). Interreligious and intercultural education for dialogue, peace and social cohesion. International Review of Education, 405-393 ,(4)62. https://doi.org/10.1007/s4-9583-016-11159.

Arcagok, S., & Yılmaz, C. (2020). Intercultural sensitivities: A mixed methods study with pre-service EFL teachers in Turkey. Issues in Educational Research, 18-1 ,(1)30.

Aydin, H. (2013). A literature-based approaches on multicultural education. The Anthropologist, 44-31 ,(2-1)16. https://doi.org/10.109720073.2013.11891333/080.

Bagnall, R. G. (2006). Lifelong learning and the limits of tolerance. International Journal of Lifelong Education, 269-257 ,(3)25. https://doi.org/02601370600697136/10.1080.

Banos, R. V. (2006). Intercultural sensitivity of teenagers: A study of educational necessities in Catalonia. Intercultural Communication Studies, 22-16 ,(2)15.

Bećirović, S., Čeljo, A. B., & Zavrl, I. (2019). Research into intercultural effectiveness in a multicultural educational milieu in Bosnia and Herzegovina. Economic Research-Ekonomska Istraživanja, ,(1)32 1351-1336. https://doi.org/1331677/10.1080X.2019.1629329.

Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Ed.), The handbook of intercultural training (3rd ed., pp.165-147). Sage.

Bennett, M. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. In Y. Kim (Ed.), International encyclopedia of intercultural communication. John Wiley & Sons.

Bennett, M. J. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. Paige (Ed.), Education for the intercultural expiernce (pp.71-21). Intercultural Press.

Bettinger, E., & Long, B. (2005). Do faculty serve as role models? The impact of instructor gender on female students. American Economic Review, 157-152 ,(2)95. https://doi.org/000282805774670149/10.1257.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. Annals of the International Communication Association, 383-353 ,(1)19. https://doi.o rg/2380898/10.1080 5.1996.11678935.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. Human Communication, 15-1 ,3. https://doi.org/10.1037/t000-61546.

Chen, M. G. (2010). The impact of intercultural sensitivity on ethnocentrism

and intercultural communication apprehension. Intercultural Communication Studies, 9-1 ,(1)19.

Chiriac, A., & Panciuc, L. (2015). Intercultural Education: Objectives, Values, and Perspectives. International Conference: New Perspectives in Science Education, Italy.

Demir, S., & Kiran, E. Ü. (2016). An analysis of intercultural sensitivity and ethnocentrism levels of teacher candidates. The Anthropologist, 23-17 ,(2-1)25. https://doi.org/09720073.2016.11892084/10.1080.

Drandić, D. (2016). Intercultural sensitivity of teachers. Croatian Journal of Education, 857-837 ,(3)18. https://doi.org/10.15516/cje.v18i3.1751.

Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2017). Attitudes of classroom teachers to cultural diversity and multicultural education in country New South Wales, Australia. Australian Journal of Teacher Education, 34-17 ,(5)42. https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n5.2.

Gedvilienė, G., & Bortkevičienė, V. (2013). The Importance of Key Competences in the Context of Lifelong Learning. Proceedings of International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI), Seville, Spain.

Gonzales, H. (2017). The intercultural effectiveness of university students. Psychology, 2030-2017 ,(12)8. https://doi.org/10.4236/psych.2017.812129.

Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? In M. Talib, J. Loima, H. Paavola, & S. Patrikainen (Eds.), Dialogues on diversity and global education (pp. 28-11). Peter Lang.

Hopkins-Gillispie, D. (2011). Curriculum & schooling: Multiculturalism, critical multiculturalism, and critical pedagogy. The South Shore Journal, 10-1 ,4.

Hui, L. (2017). Correlations of Intercultural Sensitivity and Intercultural Effectiveness in Micro-Interaction Contexts. 4th International Conference on Education, Management and Computing Technology (ICEMCT), Paris.

Jain, S. (2013). Experiential training for enhancing intercultural sensitivity. Journal of Cultural Diversity, 20-15 ,(1)20.

Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P., & Egnatoff, W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. International Journal of Lifelong Education, 302-291 ,(3)29. https://doi.org/02601371003700584/10.1080.

Kuwait Central Statistical Bureau. (2020). Population statistics. Retrived from https://www.csb.gov.kw/.Accessed November 2020 ,26

Moore-Jones, P. J. (2018). Intercultural sensitivity, intercultural competence & intercultural intelligence: A review of the literature

and a proposition of a linear relationship. Journal of Education and Culture Studies, 86-75 ,(2)2. https://doi.org/10.22158/jecs.v2n2p75.

Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. Intercultural Education, 466-453 ,(6)22. https://doi.org/14675986.2011/10.1080 .644948.

Portalla, T., & Chen, G. M. (2010). The development and validation of the intercultural effectiveness scale. Intercultural Communication Studies, 37-21 ,(3)19.

Roets, G., Vandenabeele, J., & Bouverne-De Bie, M. (2012). Acknowledging ambivalence in a multicultural neighbourhood: In search of an educational space in narrative practices. International Journal of Lifelong Education, 45-33 ,(1)31. https://doi.org/10.1080 02601370.2012.636584/.

Ruiz-Bernardo, P., Sanchiz-Ruiz, M. L., & Gil-Gómez, J. (2014). Study of intercultural sensitivity among young people in the province of Castellón, Spain. Procedia - Social and Behavioral Sciences, ,132 323-318. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.316.

Sakharova, N. S., Yankina, N. V., Moroz, V. V., Tomin, V. V., & Dmitrieva, E. V. (2017). Intercultural Sensitivity as Condition of Academic Mobility Success. 7th International Scientific and Practical Conference «Current Issues of Linguistics and Didactics:

The Interdisciplinary Approach in Humanities» (CILDIAH 2017), Paris.

Sarwari, A. Q., & Wahab, M. N. A. (2017). Study of the relationship between intercultural sensitivity and intercultural communication competence among international postgraduate students: A case study at University Malaysia Pahang. Cogent Social Sciences, ,(1)3 1310479. https://doi.org/23311886.2017.1310479/10.1080.

Segura-Robles, A., & Parra-González, M. E. (2019). Analysis of teachers' intercultural sensitivity levels in multicultural contexts. Sustainability, 3137 ,(11)11. https://doi.org/10.3390/su11113137.

Simkhovych, D. (2009). The relationship between intercultural effectiveness and perceived project team performance in the context of international development. International Journal of Intercultural Relations, 390-383 ,(5)33. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.06.005.

Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice (technical report for the foreign language program evaluation project). Second Language Studies, 58-1 ,(1)26.

Stenfors-Hayes, T., Griffiths, C., & Ogunleye, J. (2008). Lifelong learning for all? Policies, barriers and practical reality for a socially excluded group. International Journal of Lifelong Education, 640-625 ,(6)27.

https://doi.org/02601370802408274/10.1080.

Teyssier, J., Denoux, P., & Bayard-Richez, A. (2016). Culture contact and the development of intercultural sensitivity. In C. Roland-Lévy, P. Denoux, B. Voyer, P. Boski, & W. K. Gabrenya Jr. (Eds.), Unity, diversity and culture. Proceedings from the 22nd congress of the international association for cross-cultural psychology (169-163). https://scholarworks.gvsu.edu/iaccp_papers/206

Todd, F. (1994). Professional learning for ethno-cultural diversity Part I: 'The challenge of change'. International Journal of Lifelong Education, 99-81 ,(2)13. https://doi.org/0260137940130202/10.1080.

Tunnel, I., & Aricioglu, A. (2018). The factors affecting the intercultural sensitivity perception level of psychological counseling and guidance students. International Education Studies, 69-61 ,(3)11. https://doi.org/10.5539/ies.v11n3p61.

Tuparevska, E., Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2020). Equity and social exclusion measures in EU lifelong learning policies. International Journal of Lifelong Education, 17-5 ,(1)39. https://doi.org//10.1080 02601370.2019.1689435.

Turner, D. A. (1991). Assessing the intercultural sensitivity of American expatriates in Kuwait [Dissertations and theses Portland State University, US].

Vulpe, T., Kealey, D., Protheroe, D., & Macdonald, D. (2001). A profile of the interculturally effective person. Centre for Intercultural Learning, Canadian Foreign Service Institute.

Wang, W. L., & Ching, G. S. (2015). The role of personality and intercultural effectiveness towards study abroad academic and social activities. International Journal of Research Studies in Psychology, 27-13 ,(4)4. https://doi.org/10.5861/ijrsp.2015.774.

Wiseman, R. L. (2003). Intercultural communication competence. In W. B. Gudykunst (Ed.), Cross-cultural and intercultural communication (pp. 208-191). Sage.

World Population Review. (2020). Kuwait population. Retrieved from https://shortest.link/1Hz5. Accessed November 2020 ,26

Wu, J. F. (2015). Examining Chen and Starosta›s model of intercultural sensitivity in the taiwanese cultural context. International Journal of Modern Education and Computer Science, 8-1 ,(6)7. https://doi.org/10.5815/ijmecs.2015.06.01.

Yang, P. (2015). Enhancing intercultural communication and understanding: Team translation project as a student engagement learning approach. International Education Studies, 80-67 ,(8)8. https://doi.org/10.5539/ies.v8n8p67.

الفصل الرابع

الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين: دراسة أنثروبولوجية تربوية

د. العنود مبارك الرشيدي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت كمؤشر لتحديد مستوى الكفاية الثقافية التي يحملونها. شارك في هذه الدراسة (202) طالب معلم، منهم (48) طالبا، و(154) طالبة في تخصصي: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية. واستُخدم مقياس (GENE) المعدل المكون من (15) بندا بعد ترجمته، والتحقق من صدقه، وثباته؛ لقياس مستوى الاعتداد الثقافي (Neuliep & McCroskey, 2013). واستُخدم الإحصاء الوصفي، واختبار الفروق (ت)، واختبار (بيرسون)؛ لإيجاد العلاقة بين المتغيرات. وأشارت النتائج إلى: (1) يحمل الطلاب المعلمون في كلية التربية - جامعة الكويت مستوى عاليًا من الاعتداد الثقافي؛ (2) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب المعلمين في مستوى الاعتداد الثقافي، تعزى لمتغير النوع؛ (3) هناك فروق دالة إحصائيا لصالح الطلاب المعلمين في تخصص اللغة العربية في مستوى الاعتداد الثقافي؛ (4) لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين، ومعدل الاحتكاك مع الثقافات الأخرى.

وقد نوقشت النتائج في السياقين: الثقافي، والاجتماعي لكلية التربية، والمجتمع الكويتي. في نهاية الدراسة، قُدِّم عدد من المقترحات، والتوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

الكلمات المفتاحية: الاعتداد الثقافي، الأنثروبولوجيا التربوية، الثقافة

Cultural Ethnocentrism among Student Teachers: An Educational Anthropological Study

Abstract

This study aimed to determine the level of cultural ethnocentrism among student teachers at the College of Education - Kuwait University student (202) as an indicator of their cultural competence. A total of female. (154) male and (48) teacher participated in this study, of whom items (15) For data collection, a translated (GENE) scale that consisted of was applied to measure the level of cultural ethnocentrism (Neuliep & Descriptive statistics, T-Test, and Pearson correlation .(2013 ,McCroskey (1) :were used for the purpose of data analysis. Results showed that no (2) ;student teachers have a high level of ethnocentrism in general differences were found between males and females in terms of their level student teachers majoring in Arabic Language were (3) ;of ethnocentrism found to have a higher level of ethnocentrism than their counterparts no significance correlation was (4) majoring in English Language; and found between the level of ethnocentrism and frequency of travel. Results were discussed in the sociocultural context of the College of Education and Kuwaiti society. At the end, recommendations and suggestions were .provided

Keywords: cultural ethnocentrism, educational anthropology, culture



الفصل الرابع

الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين

دراسة أنثروبولوجية تربوية

د. العنود مبارك الرشيدي

الرشيدي، العنود، (٢٠١٩) الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين: دراسة أنثروبولوجية تربوية، مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، ١(٣٠)، ٥١-٧٢.



المقدمة

تسعى كليات إعداد المعلمين في الوقت الراهن إلى تضمين مبادئ التسامح، والتعايش السلمي في ممارساتها الأكاديمية، وتدريب منتسبيها على تبني قيم المحبة، والسلام، والعدالة، وتقبل الثقافات المختلفة، واحترامها؛ لتزويدهم بكفايات مهنية، تعينهم على التعامل مع التلاميذ المنتسبين للثقافات الأخرى في مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة؛ إيمانا منها بالدور الرئيس للمعلم؛ كأهم عنصر من عناصر العملية التعليمية في مجال التعليم متعدد الثقافات Multicultural Education؛ حيث يؤكد التعليم متعدد الثقافات على أهمية التحلي بمبادئ الديموقراطية والحرية، وتعزيز دور القيم والرموز والمعايير، والأنماط الثقافية، والعادات والتقاليد والمرجعيات الثقافية الخاصة بالمتعلم في عملية تعلمه، وتفاعله في المجتمع المدرسي (Bennett, 1993). وتكمن الغاية الكبرى من التعليم متعدد الثقافات في تحقيق العدالة التربوية، ونبذ كل أشكال التمييز، والتحيز المبني على العرق أو الدين أو الجنس، وممارسات الاضطهاد ضد الأقليات الثقافية المهمشة، والإيمان بالحق المطلق لكل فرد في الحصول على تعليم جيد؛ بناء على خصائص ثقافته التي ينتمي إليها الممثلة في عرقه، ودينه، وتراثه، وتاريخه، وقدراته، وميوله، واهتماماته، واحتياجاته، وأساليب تعلمه المختلفة.

واستجابة لتوصيات القائمين على سياسات التعليم الجامعي المعاصر، يعكف الباحثون التربويون منذ سنوات على استحداث كفايات جديدة، يمكن - من خلالها - التنبؤ بقدرة المعلم على التفاعل، والتواصل الإيجابي، والفعال مع التلاميذ المنتمين للثقافات المختلفة؛ من أهمها، وأحدثها: الكفاية الثقافية للمعلم

Cultural Competence. ويمكن تعريف الكفاية الثقافية للمعلم بأنها: مجموعة من المهارات الذهنية، والسلوكية، والوجدانية التي تسهم في إنجاح التواصل، والتفاعل مع الأفراد المنتمين للثقافات المختلفة (Bennett, 2004).

وتركزت جهود الباحثين المعنيين بالكفاية الثقافية على دراسة بعض المفاهيم المرتبطة بها؛ كالتسامح، والتعاطف، والذكاء الثقافي، والتعايش السلمي بين الأديان، وإتقان اللغات المختلفة، والحساسية الثقافية، والتكيف الثقافي، وغيرها من المفاهيم (Hiller & Wozniak, 2009). ومؤخرا اتجهت أنظار الباحثين التربويين - وبخاصة المعنيون بالأنثروبولوجيا الثقافية - إلى مفهوم الاعتداد الثقافي Cultural Ethnocentrism؛ كأحد المفاهيم الرئيسة التي يمكن - من خلالها - التوصل إلى مستوى الكفاية الثقافية التي يحملها المعلم.

مشكلة الدراسة

تولي كليات إعداد المعلمين إعداد منتسبيها عناية بالغة؛ ليصيروا مهنيين قادرين على التعامل مع التنوع الثقافي الذي يحمله التلاميذ المنتمون للثقافات المختلفة؛ غير أن هناك قصورا في الدراسات التي أجريت للكشف عن توجهات الطلاب المعلمين Student Teachers ومعتقداتهم عن الثقافات الأخرى ليس في العالم العربي فحسب؛ بل في العالم أجمع (Hurtado, 2005).

ولذلك سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية – جامعة الكويت؛ كمؤشر لتحديد مستوى الكفاية الثقافية التي يحملونها، والعوامل الديموغرافية الموثرة فيها؛ كالنوع، والتخصص الدراسي، ومعدل الاحتكاك مع الثقافات الأخرى؛ للوقوف على مدى تحقيق برامج كلية التربية هدف تأهيل طلابها، وتدريبهم على كفايات العمل

ضمن بيئات التعلم المتنوعة ثقافيا؛ وذلك في السياق الثقافي للمجتمع الكويتي.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة في خلو الأوساط الأكاديمية العربية – بحسب علم الباحثة – من الدراسات الميدانية التي تطرقت إلى مفهوم الاعتداد الثقافي؛ كأحد المفاهيم الرئيسة التي يمكن - من خلالها - تحديد مستوى الكفاية الثقافية للمعلم؛ لذلك تأمل الباحثة أن تتحقق الاستفادة من هذه الدراسة على النحو الآتي:

١– طرح مفهوم الاعتداد الثقافي؛ كأحد المفاهيم الأنثربولوجية الثقافية التي يمكن – من خلالها – تحديد مستوى الكفاية الثقافية لدى المعلمين.

٢– تشخيص مواطن القوة، والضعف في برامج الإعداد المهني في كلية التربية – جامعة الكويت المتعلقة بتنمية الكفاية الثقافية لدى الطلاب المنتسبين إليها.

٣– تقديم نموذج علمي لأهمية الدراسات البينية Interdisciplinary Studies الهادفة إلى التوصل إلى فهم عميق للظواهر، والمشكلات التربوية؛ حيث تتسم هذه الدراسة بطبيعة أنثروبولوجية ثقافية تربوية.

٤– تقديم مقياس عالمي مترجم للاعتداد الثقافي، يمكن استخدامه في دراسات شبيهة على مجتمع آخر؛ كالمعلمين، والأساتذة في كليات إعداد المعلمين.

أهداف الدراسة، وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب

المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت، والعوامل المؤثرة فيه؛ كالنوع، والتخصص الدراسي، ومعدل الاحتكاك مع الثقافات الأخرى؛ وبذلك سعت إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية- جامعة الكويت؟

٢- هل هناك فروق في مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت، تعزى إلى متغير النوع (إناث - ذكور)؟

٣- هل هناك فروق في مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت، تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (لغة عربية- لغة إنجليزية)؟

٤- هل هناك علاقة بين مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت، ومعدل الاحتكاك مع الثقافات الأخرى؟

فروض الدراسة

لتعرف أثر كل من: النوع، والتخصص الدراسي، ومعدل الاحتكاك مع الثقافات الأخرى على مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت؛ حُدِّدت الفروض الصفرية الآتية:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq .05$) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت؛ في مقياس الاعتداد الثقافي بين الذكور، والإناث.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq .05$) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت؛ في مقياس

الاعتداد الثقافي بين تخصصي: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية.

٣- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية – جامعة الكويت، ومعدل الاحتكاك مع الثقافات الأخرى، r =0.

متغيرات الدراسة

أولاً. المتغيرات المستقلة:

١- النوع: أنثى – ذكر.

٢- التخصص الدراسي: لغة عربية – لغة إنجليزية.

٣- معدل الاحتكاك مع الثقافات الأخرى: كبير– متوسط – قليل – نادر.

ثانيًا. المتغير التابع: مستوى الاعتداد الثقافي.

مصطلحات الدراسة

١- **الاعتداد الثقافي**: شعور الفرد بأفضلية ثقافته الخاصة على الثقافات الأخرى؛ من خلال التقليل من شأن الاختلافات الثقافية بالتهميش، والاحتقار، واتخاذ القيم، والمعايير الخاصة بثقافته؛ كمقياس للحكم على الثقافات الأخرى (Rhum, 1997).

٢- **الثقافة**: كل معقد يشمل المعرفة، والعقائد، والفنون، والأخلاق، والقيم والعادات والتقاليد، والاستعدادات، والاتجاهات التي يكتسبها الفرد؛ بوصفه عضوا في الجماعة (وطفة، 2013).

٣- **الكفاية الثقافية للمعلم**: مجموعة من المهارات الذهنية، والسلوكية، والوجدانية التي يستخدمها المعلم في فهم ثقافته الخاصة، والثقافات الأخرى،

ويتمكن - من خلالها - من التواصل بفاعلية، ونجاح مع التلاميذ، والأفراد المنتمين للمجتمع المدرسي (Gay, 2002).

٤- النسبية الثقافية: المبدأ الذي يؤكد أن الحكم على ثقافة ما -بكافة خصائصها؛ كالقيم، والمعايير، والممارسات، والأخلاق- لابد من أن يكون؛ من خلال السياق الثقافي الخاص بها، ومن خلال الأفراد المنتمين لتلك الثقافة (Eriksen, 2010).

حدود الدراسة

طُبِّقت هذه الدراسة على الطلاب المعلمين في كلية التربية – جامعة الكويت في تخصصي: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية المسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2018/2019) ميلاديا؛ ولذلك، فنتائج هذه الدراسة لا تمثل آراء الطلاب المعلمين في التخصصات الدراسية الأخرى، ولا الطلاب المسجلين في الفصول الدراسية السابقة، ولا اللاحقة.

الإطار النظري

يمثل التواصل الاجتماعي الإيجابي عاملا أساسًا لتحقيق الاستقرار الاجتماعي، والنفسي في جميع المراحل العمرية للإنسان؛ فالفرد الذي يعيش في عزلة اجتماعية، أو رفض اجتماعي لأسباب معينة- كالاضطهاد، والتحيز ضده؛ بناء على لونه أو جنسه، أو دينه - عادة ما يواجه مشكلات نفسية، وعاطفية؛ كالقلق، والاكتئاب، وتأخرا دراسيا، واضطرابا في مهارات التواصل، وقصورا في مصادره المالية، وخللا في علاقاته الاجتماعية (Grigg & Manderson, 2016).

ويمثل الاضطهاد، أو التحيز المبني على الشعور بفوقية، وأفضلية الثقافة التي ينتمي إليها الفرد على الثقافات الأخرى، أو ما يسمى بالاعتداد الثقافي

Cultural Ethnocentrism؛ أحد أخطر أنواع التحيز؛ لكونه موجها نحو جميع الثقافات الأخرى التي تختلف عن ثقافة الفرد المتحيز.

مفهوم الاعتداد الثقافي Cultural Ethnocentrism:

يعد الاعتداد مفهوما متداولا لدى الباحثين في مجالات مختلفة؛ كالأنثربولوجيا الثقافية، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والفلسفة، والتربية، ودراسات الأديان (Bizumic, 2015). ومنذ سنوات، عكف الباحثون على تناول هذا المفهوم من عدة زوايا؛ كالاعتداد النوعي Gender Ethnocentrism، والاعتداد الديني Religious Ethnocentrism، والاعتداد الثقافيCultural Ethnocentrism .

ويلاقي الاعتداد الثقافي - بشكل خاص - عناية بالغة من الباحثين؛ بوصفه أكثر أنواع الاعتداد شمولية، والذي يمكن تعريفه - كما جاء في «دليل مصطلحات الدراسات الثقافية، والنقد الثقافي» – بأنه: شعور الفرد بأن أنماط السلوك السائدة في مجتمعه هي دائما طبيعية، وجيدة، ومهمة، وأن أفراد المجتمعات الأخرى يمارسون أنواعا من الأساليب غير الإنسانية، أو المنفرة، أو غير المعقولة (الخليل، 2016). ويعني الاعتداد الثقافي أن الفرد يولد، ويتفاعل في بيئة اجتماعية معينة، ويحمل -من خلالها- فِكَرًا، ومعتقدات، تتعلق بممارسات ثقافته؛ فينشأ، وينمو لديه ذلك الشعور بأن خصائص ثقافته - كالقيم، والعادات والتقاليد، والتراث، والمعايير، والتوجهات، والدين، واللغة، وغيرها من عناصر ثقافية - هي الأكثر صحة، ومنطقية؛ مقارنة بخصائص أي ثقافة أخرى، ويبدأ حينها بإصدار الأحكام على أي سلوك، أو معتقد ثقافي، يعارض الأطر الثقافية الخاصة به، أو يختلف عنها.

وكان للباحثين الأنثربولوجيين، والاجتماعيين الدور الأبرز في بلورة مفهوم الاعتداد الثقافي؛ من خلال الدراسات الإثنوغرافية التي أجريت على الشعوب

البدائية قديما؛ فعلى سبيل المثال: استخدم الباحث الأنثروبولوجي (وليام ماكي) في دراساته على القبائل الهندية «Seri Indians» مفهوم الاعتداد الثقافي؛ ليصف الاعتداد القبلي لدى تلك الجماعات؛ حيث يمجد المنتمون لتلك القبائل طقوس القبيلة، ويرفضون الاختلاط بالغرباء؛ حفاظا على نقاء الدم والعرق، ويحملون عداء شديدا تجاه الغرباء من خارج القبيلة (McGee, 1900).

أما الباحث الاجتماعي (ويليام سومنر) فيعود له الفضل في تقديم مفهوم الاعتداد الثقافي بشكل صريح، وواضح في كتابه : ««Folkways»؛ حيث عرفه بأنه: الحالة التي يشعر- من خلالها - الفرد بأن ثقافته هي محور كل الثقافات، ومركزها؛ فيبدأ بإصدار الأحكام، وتقييم خصائص الثقافات الأخرى من منظور ثقافته الخاصة (Sumner, 1906)؛ فالفرد المعتد بثقافته - كما يراه «سومنر» - يحكم على الثقافات الأخرى المختلفة عنه؛ سواء أكان ذلك في الدين، أم اللغة، أم العرق، أم الجنس، وغيرها من عناصر ثقافية؛ من خلال إيمانه بأن ثقافته أفضل من تلك الثقافات؛ أي: الشعور بفوقية الجماعة الثقافية التي ينتمي إليها على الجماعات الثقافية الأخرى؛ فعلى سبيل المثال:

عندما يقرر اليهود بأنهم شعب الله المختار.. وعندما يطلق الرومان، والإغريقيون على الشعوب الأخرى صفة الهمجية.. وعندما يؤمن المسلمون بأنهم خير الأمم.. وعندما يطلق الصينيون على دولتهم: إمبراطورية الشرق.. وعندما يرى الأمريكيون أنهم حاملو لواء الحرية.. وعندما يعتقد الفرنسيون أنهم شعب الثورات.. وعندما يؤمن الروسيِّون بأنهم مصدر القوة في قارة آسيا.. فإن ذلك كله يعبر عن اعتداد ثقافي، وفوقية ثقافية، وتحقير، وتهميش، وانتقاص من الثقافات الأخرى (Sumner, 1906).

فالاعتداد الثقافي - كما يراه «سومنر» - يتضمن الشعور بالصلة القوية مع

الجماعة الثقافية، والولاء لها، والترابط، والتماسك بين أفرادها بدرجة متطرفة، تؤدي إلى تحقير الجماعات الثقافية الأخرى، وتهميشها، بل وحمل العداء تجاه المنتمين لتلك الثقافات (Bizumic, 2015).

ويرى علماء النفس الاجتماعيين المنتمين للمدرسة الداروينية الاجتماعية Social Darwinists الاعتداد الثقافي بكونه حيلة سيكولوجية تهدف إلى المحافظة على الترابط، والتماسك بين أفراد الجماعة الواحدة، وحمايتها من الأخطار، والتهديدات الخارجية (LeVine & Campbell, 1972). فكلما زاد مستوى الاعتداد الثقافي لدى أفراد جماعة ما؛ أدى ذلك إلى تزايد مشاعر الكراهية، والتحقير، والازدراء لديهم تجاه الآخر المختلف. ويرتبط مفهوم الاعتداد الثقافي - أيضا - بالشعور بالثقة المطلقة بصحة ممارسات الجماعة الثقافية (Turner et al., 1987)، فالفرد المعتد بثقافته، يحمل توجهات إيجابية تجاه جميع الممارسات الثقافية التي تتبناها جماعته حتى يصل بها إلى درجة المثالية؛ لتصير معيارا للحكم على الممارسات الثقافية المختلفة. وبناء على ما تقدم؛ فالاعتداد الثقافي – في أيسر صوره - هو الشعور المتطرف القوي، غالبا دون أي تشكيك، ولا انتقاد، بتفوق الثقافة الخاصة بالفرد -بكافة ممارساتها، وخصائصها- على الثقافات الأخرى.

الكفاية الثقافية: من الاعتداد الثقافي إلى النسبية الثقافية:

تعد الكفاية الثقافية في الوقت الحاضر من أهم الكفايات؛ لأنها تمكن الفرد من تحسين معارفه، واتجاهاته، وسلوكياته، وتنميتها؛ للتعايش، والتفاعل الإيجابي في المجتمعات المتنوعة ثقافيا التي هي سمة المجتمعات الإنسانية المعاصرة (Alred & Byram, & Fleming, 2003). وتتصف الكفاية الثقافية بكونها قدرة تطورية؛ حيث يمر الفرد بثلاث مراحل، تسبق مرحلة الوصول إلى الكفاية الثقافية ((Papadopoulos, Tilki, & Taylor, 1998b. ويوضح الجدول رقم (1) خصائص

كل مرحلة من مراحل تشكل الكفاية الثقافية (Deardroff, 2006) :

جدول رقم (١)

المراحل التي تسبق تشكل الكفاية الثقافية لدى الفرد

المرحلة	التعريف	النظرة للثقافات الأخرى	شعار المرحلة
(١) الوعي الثقافي	الفرد مدرك لثقافته الخاصة، وهويته الثقافية، وينكر وجود أي ثقافة أخرى مختلفة.	ينكر الفرد وجود ثقافات أخرى غير ثقافته، ويمتاز بالاعتداد الثقافي.	ثقافتي هي الثقافة الوحيدة، والحقيقية في هذا الوجود.
(٢) المعرفة الثقافية	ينظر الفرد إلى خارج حدود ثقافته الخاصة؛ فيكون ملما بخصائص الثقافات المختلفة، ويمتاز بكونه مصدرا للأحكام.	يقر الفرد بوجود ثقافات أخرى، كما يبدأ بملاحظة الأمور المتشابهة، والمختلفة بين ثقافته، والثقافات الأخرى.	ثقافتي أفضل من الثقافات الأخرى / لا أستطيع تقبل الاختلافات الثقافية.
(٣) الحساسية الثقافية	الفرد واع وعيا كاملا بوجود اختلافات جوهرية بين ثقافته، والثقافات الأخرى، ويمتاز بكونه غير مصدر للأحكام.	يشعر الفرد بالتعاطف تجاه الاختلافات الثقافية، والعناية بها؛ فيحترمها، ويتقبلها، ويتعامل معها بسعادة.	ثقافتي ليست أفضل، ولا أسوأ من الثقافات الأخرى.

ويتطلب وصول الفرد إلى مرحلة الكفاية الثقافية الانتقال من مرحلة الاعتداد الثقافي إلى مرحلة النسبية الثقافية Ethnorelativism التي يقصد بها: الإقرار بأن فهم الثقافات، أو الظواهر الثقافية، وتفسيرها، وتقييمها على وجه سليم؛ لابد من أن يرتبط بوجودها في سياق البيئة الاجتماعية، والثقافة التي تحدث فيها، والدور

الذي تنجزه في النسق الاجتماعي، والثقافي الأكبر (سيمور، 2009).

ومن ثم فالفرد في مرحلة النسبية الثقافية لا ينكر وجود قيم عالمية، ولا ينظر إلى ثقافته على أنها الحقيقة الوحيدة، ولا الصحيحة في هذا العالم، ولا يصدر أحكاما على ما تحمله الثقافات الأخرى من قيم، ومعايير، وسلوكيات من منظور ثقافته الخاصة. وتقوم النسبية الثقافية على مبدأ أن ما يكون مقبولا في ثقافة ما، قد يكون مرفوضا، أو مشينا في ثقافة أخرى، والعكس صحيح؛ فعلى سبيل المثال: نجد تقديس البقر لدى الهندوس وتحريم أكل لحومها، على حين يكون هذا الأمر محللا، ومتاحا عند المسلمين (وطفة، 2013).

ويعد نموذج «ميلتون بينيت» للكفاية الثقافية المكون من ست مراحل أحد أهم النماذج لتطور الكفاية الثقافية لدى الفرد؛ وذلك بالانتقال من مرحلة الاعتداد الثقافي بمراحله الثلاثة إلى مرحلة النسبية الثقافية بمراحلها الثلاثة (Bennett, 1993). ويوضح الجدول رقم (2) نموذج (بينيت) للانتقال من مرحلة الاعتداد الثقافي إلى مرحلة النسبية الثقافية:

جدول رقم (٢)

نموذج (بينيت) لتطور الكفاية الثقافية من الاعتداد الثقافي إلى النسبية الثقافية

Ethnocentrism الاعتداد الثقافي			Ethnorelativism النسبية الثقافية		
Denial الإنكار	Defense الدفاع	Minimization التهميش	Acceptance القبول	Adaption التكيف	Integration التكامل
- يرى الفرد أن ثقافته هي الثقافة الحقيقية الوحيدة. - الفرد غير معني بالاختلافات الثقافية. - يتصرف الفرد بعدوانية حين يتعرض لأي اختلاف ثقافي. - السبب هو العزلة الاجتماعية، والجسمية، وعدم التعرض للثقافات الأخرى.	- يرى الفرد أن ثقافته هي أفضل ثقافة، والأكثر تطورا. - يستخدم دائما ثنائية (نحن/ هم). - لديه انطباعات سلبية عن الثقافات الأخرى. - الحديث علانية بأن الثقافات الأخرى أقل مستوى، وأسوأ من ثقافته. - تحقير الثقافات الأخرى، وتهميشها، والتصرف بعنف تجاهها.	- يبحث الفرد عن المتشابهات بين الثقافات، ويستبعد الاختلافات. - يلاحظ الاختلافات السطحية؛ كالمأكل، والملبس؛ ولكن يؤكد التشابه في البناء الجسمي، والنفسي. - يعتقد أن القيم عالمية، ومتشابهة. - يعتقد الفرد أن الوعي البسيط في الاختلافات السطحية في الإنسان؛ كافٍ لنجاح التفاعل، والتواصل الثقافي.	- يقبل الفرد وجود اختلافات سلوكية، وثقافية بين الأفراد. - ينظر لثقافته على أنها واحدة من الثقافات المختلفة في العالم. - يقبل وجود طرائق ثقافية مختلفة؛ لكن قد يتقبل / لا يتقبل هذه الطرائق. - لديه إطار عملي لتنظيم الملاحظات حول الاختلافات الثقافية. - يثير التساؤلات بشأن سلوك الآخرين.	- يتعاطف الفرد مع الاختلافات الثقافية. - يوسع الفرد نظرته للعالم، ويدرك أن الثقافات الأخرى تتصرف بطريقة مختلفة عن ثقافته. - يكون الفرد قادرا على حسن التصرف خارج إطار ثقافته الخاصة. - شعار هذه المرحلة: واكب الأحداث Walk the Talk	- ينظر الفرد للاختلافات الثقافية على أنها جانب أساس، ومبهج من الحياة. - ينظر لنفسه على أنه هامشي؛ أي: أنه ليس مركزا لأي ثقافة خاصة. - ينظر للعالم؛ من خلال الثقافات الأخرى.

الاعتداد الثقافي لدى المعلم

يؤدي شعور الفرد بالاعتداد الثقافي - في ذاته – إلى عديد من المشكلات الاجتماعية، والنفسية؛ من أهمها: عرقلة التواصل الإيجابي، والفعال مع الأفراد المنتمين للثقافات الأخرى؛ حيث تشير الدراسات إلى أن الاعتداد الثقافي يعد أبرز الأسباب المؤدية إلى تقليل فرص الفرد بتكوين صداقات عبر ثقافية (Harrison, 2012)؛ بسبب النظرة التي يحملها ذلك الفرد المعتد بثقافته تجاه الثقافات الأخرى، والتي تتنوع ما بين التهميش، والتحقير، ورفض السلوكيات التي يمارسها أولئك الأفراد المنتمون للثقافات الأخرى لمجرد عدم اتفاقها مع معطيات ثقافته الخاصة؛ ومن ثم فالاعتداد الثقافي مثبط لدافعية التفاعل، والتواصل مع الثقافات الأخرى (Arasartnam & Banerjee, 2007).

كما تظهر الدراسات أن الاعتداد الثقافي يمثل عائقا كبيرا أمام التكيف الثقافيCultural Adaptation حيث تزداد معاناة الفرد المعتد بثقافته عند وجوده في ثقافة مختلفة في أثناء محاولته التعايش مع أي ثقافة جديدة بكافة أبعادها؛ فكلما زاد مستوى الاعتداد الثقافي لديه؛ أدى ذلك إلى صعوبة تكيفه، وتأقلمه، وعيشه في إطار تلك الثقافة الجديدة (Matsumoto, Leroux, & Yoo, 2005).

وتتضاعف هذه التأثيرات السلبية للاعتداد الثقافي عندما يصير هذا الفرد المعتد بثقافته معلما يمارس مهنته في سياق اجتماعي مدرسي، يشمل عديدًا من الثقافات المتنوعة؛ فالاعتداد الثقافي في هذا السياق المدرسي الاجتماعي يؤدي إلى إحداث تأثيرات مؤذية في علاقة المعلم مع التلاميذ المنتمين لثقافات، تختلف عن ثقافة المعلم؛ مما يخلق مجتمعا صفيا، ومدرسيا، تنعدم فيه الثقة بين المعلم وتلاميذه، ويجرى - من خلال هذا المجتمع - تهميش التلاميذ المنتمين

للثقافات الأخرى وتجاهلهم، واضطهادهم (Hooghe, 2003).

ويرى المفكرون الاجتماعيون أن المجتمعات التي تمتاز بوجود مستوى عال من الاعتداد الثقافي بين أفرادها، والجماعات الثقافية المكونة إياها؛ تفتقد غالبا الترابط الاجتماعي، وتتسم بوجود نسيج مجتمعي هش بين أفرادها (Sniderman, Peri, & de Figueiredo, 2002)، مما ينعكس سلبا على مستوى تعلم التلاميذ في المجتمعات الصفية التي يحمل فيها المعلمون مستوى عاليًا من الاعتداد الثقافي.

وتكمن خطورة الاعتداد الثقافي - أيضا - في كونه عاملا متسببا في إفشال عملية التواصل الثقافي بين المعلم، والتلميذ؛ فالمعلم المعتد بثقافته Ethnocentric Teacher ينظر غالبا إلى التلميذ الذي لا ينتمي إلى ثقافة، تمتلك خصائص ثقافية مشابهة لثقافته الخاصة؛ بأنه فرد غير جدير بالعناية، ولا الثقة؛ ومن ثم تقل فرص التواصل التربوي، والاجتماعي بينهما (Lin & Lim, 2003).

ويؤدي الاعتداد الثقافي -كذلك- إلى إصدار ردود أفعال عاطفية، وسلبية، تقود إلى تقليل رغبة المعلم في التفاعل، والتواصل الثقافي (Cragile & Bolkan, 2013)؛ مما يخلق جوا من الازدراء، والكراهية بين المعلم، والتلاميذ؛ ومن ثم إفشال العملية التربوية؛ حيث يمكن أن تشكل لغة التلميذ، أو لهجته، أو عرقه، أو دينه، أو حتى احتياجاته الخاصة؛ حاجزا ثقافيا بينه، وبين المعلم المعتد بثقافته. كما يؤدي التحيز الثقافي ضد تلميذ ما إلى تحيز ثقافي مع تلميذ آخر، ينتمي إلى الجماعة الثقافية للمعلم؛ فتغيب- بذلك - العدالة التربوية؛ بسبب تجاهل التلاميذ المنتمين إلى الثقافات المختلفة، واضطهادهم اضطهادا نفسيا، وتربويا، واجتماعيا (Hirschfeld, 1998).

وتظهر- هنا - الحاجة إلى الكفاية الثقافية للمعلم؛ لتكون السبيل الأمثل لتحقيق أدنى مستوى من الاعتداد الثقافي؛ حيث رأى (بولوك) أن المعلم ذا

الكفاية الثقافية هو القادر على تقبل الفِكَر، ووجهات النظر المختلفة بين تلاميذه، والذي يملك احتراما للاختلافات الثقافية وللتنوع الثقافي، دون أن يُلصِق أي حكم عن القيم، والعادات، والسلوكيات التي تعكس الثقافات الخاصة بتلاميذه (Bullock, 2004).

فالكفاية الثقافية للمعلم تساعده في النظر إلى الاختلافات الثقافية على أنها اختلافات إيجابية، ومثرية للعملية التعليمية؛ فعندما يسود الجو الآمن ثقافيا - من خلال بيئة التعلم غير المهددة بالتجاهل، والازدراء، والرفض - يتمكن التلاميذ من مشاركة خبراتهم الخاصة بثقافاتهم، ودينهم، ولغاتهم، وقيمهم المتنوعة فيصيروا متعلمين مبدعين، ومتجاوبين، ومتفاعلين، ومرنين (Aydin, 2012).

ويمتاز المعلم الكفؤ ثقافيا -أيضا- باستخدامه كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا CRT الذي يمكن تعريفه بأنه: ذلك النوع من التدريس القائم على استخدام الخصائص الثقافية، والمعرفة الثقافية، والخبرات السابقة، والمرجعيات الثقافية، وأساليب الأداء المفضلة لدى المتعلمين المتنوعين ثقافيا؛ لجعل عملية التعلم ذات فاعلية، ومعنى لهم (Gay, 2002)؛ فالمعلم في الصفوف الدراسية المتنوعة ثقافيا، يبدأ بتعرف ما يحمله كل متعلم من خبرات سابقة، تتعلق بالثقافة التي يحملها دون الحكم عليها، ثم يصمم خبرات، وأنشطة تعلمية، وأساليب تدريس، وتقييم، تراعي تلك الثقافة، وتؤكدها، وتعززها.

وكلية التربية في جامعة الكويت هي إحدى مؤسسات إعداد المعلمين الرائدة التي نادت -من خلال إطارها المفاهيمي- بأهمية تدريب المنتسبين إليها على مراعاة مبدأ التنوع؛ تحقيقا للعدالة التربوية (جامعة الكويت – كلية التربية، 2006).

غير أن المجال الأكاديمي البحثي يكاد يخلو من الدراسات التي تناولت مستوى الكفاية الثقافية لدى منتسبيها، والعوامل المرتبطة بها؛ كمستوى الاعتداد الثقافي؛ سواء أكان ذلك قبل الخدمة، أم في أثنائها؛ خاصة في ظل التنوع الثقافي الهائل الذي يشهده المجتمع الكويتي؛ حيث تشير الإحصاءات الحديثة إلى أن نسبة غير الكويتيين في عام (2018) بلغت (70.1%) من مجموع السكان البالغ عددهم (4.673.905) فردا، ينتمي غالبيتهم إلى الهند، وجمهورية مصر العربية، والفلبين، والجمهورية العربية السورية، والمملكة العربية السعودية (الهيئة العامة للمعلومات المدنية – دولة الكويت، 2018)؛ والذي يتطلب إعداد المعلم؛ ليكون قادرا على التفاعل، والتواصل بفاعلية مع التلاميذ المنتمين لتلك الثقافات التي تختلف اختلافا جذريا عن الثقافة الكويتية.

الدراسات السابقة

تخلو الكتابات العربية من الدراسات التي تناولت مفهوم الاعتداد الثقافي بشكل عام؛ غير أن هناك عددًا محدودًا من الدراسات غير العربية التي تناولت هذا المفهوم؛ فعلى سبيل المثال:

أجرى كل من: «يانغ، وهافيجي، وكورسن» دراسة شبه تجريبية عن العلاقة بين الاعتداد الثقافي، والذكاء الثقافي (Young, Haffejee, & Corsun, 2017) من خلال تطبيق برنامج تدريبي لطلاب إحدى الجامعات الأمريكية يقومون - من خلاله - بالتدريب العملي مع طلاب آخرين من أقليات ثقافية مختلفة (أفريقيا – الشرق الأوسط – آسيا الجنوبية)، وقد قُسِّم الطلاب إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية.

وطبق الباحثون مقياسي: الاعتداد الثقافي، والذكاء الثقافي القبلي على

المجموعتين، ثم طبقا هذين المقياسين مرة أخرى بعد انتهاء فترة التدريب العملي. ووجدوا أن هناك علاقة عكسية بين الاعتداد الثقافي، والذكاء الثقافي؛ فكلما زاد الاعتداد الثقافي قلت درجة الذكاء الثقافي لدى الطالب. كما ظهرت نتيجة غير متوقعة، تتعلق بزيادة مستوى الاعتداد الثقافي بعد انتهاء فترة التدريب العملي؛ فالاحتكاك مع الأقليات الثقافية زاد من مستوى الاعتداد الثقافي لدى المجموعة التجريبية بعكس المجموعة الضابطة.

وأجرى كل من: «باربوتو، وبينين، وتران» دراسة عن أثر كل من: الاعتداد الثقافي، والذكاء الثقافي، والثقة بالنفس؛ في خبرة الدراسة في الخارج (Barbuto, Beenen, & Tran, 2015). وطبق الباحثون الدراسة على (183) طالبا جامعيا، مروا بخبرة الدراسة في الخارج خلال فترة لا تقل عن ثلاثة شهور.

وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية طردية بين نجاح خبرة الدراسة بالخارج، ومدى ثقة الطالب بنفسه، وكذلك درجة ذكائه الثقافي؛ حيث توصل الباحثون إلى أن الثقة بالنفس، وامتلاك مهارات التعامل مع الأفراد المنتمين للثقافات الأخرى هما عاملان مهمان في مدى تكيف الطالب مع البلد، والثقافة التي يعيش بها.

ومن جهة أخرى، وجد الباحثون أن هناك علاقة سلبية عكسية بين مدى نجاح خبرة الدراسة في الخارج، ومستوى الاعتداد الثقافي؛ فكلما كان الفرد معتدا بأفضلية ثقافته على الثقافات الأخرى؛ أدى ذلك إلى عرقلة اندماجه مع الثقافة المضيفة.

وأجرى كل من: «لُوغان، وإستيل، وهَنْت» دراسة عن أثر الاعتداد الثقافي، والقلق الاجتماعي في تحديد مدى الرغبة في التواصل الثقافي (Logan, Steel, & Hunt, 2015). وطبق الباحثون الدراسة على (143) طالبا جامعيا في جامعة سيدني

– أستراليا، ينتمي معظمهم إلى العرق الأبيض.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى الاعتداد الثقافي، ومدى الرغبة في التواصل الثقافي؛ فكلما زاد مستوى الاعتداد الثقافي لدى الفرد؛ قلت رغبته في التفاعل، والتواصل مع الأفراد المنتمين للثقافات الأخرى؛ غير أن الباحثين لم يتوصلوا إلى وجود علاقة بين القلق الاجتماعي، ومدى الرغبة في التواصل الثقافي؛ ولذلك خلصوا إلى أن مستوى الاعتداد الثقافي هو العامل المباشر في تقليل فرص حدوث التفاعل، والتواصل الثقافي.

وأجرى كل من: «كارجيل، و بولكان» دراسة عن أثر المعرفة الثقافية، والاحتكاك الثقافي في مستوى الاعتداد الثقافي لدى عينة مكونة من (318) طالبا جامعيا (Cargile & Bolkan, 2013). وطبق الباحثان عددًا من المقاييس؛ لتعرف العلاقات المحتملة بين المتغيرات. وتوصلا إلى عدم وجود علاقة بين معرفة الفرد المعارف، والخصائص الثقافية للثقافات الأخرى، ومستوى الاعتداد الثقافي.

ووجدا - أيضا - أن هناك علاقة سلبية عكسية بين معدل التعرض للثقافات الأخرى، ومستوى الاعتداد الثقافي؛ فكلما كان الفرد أكثر احتكاكا، وتفاعلا مع الثقافات الأخرى؛ أدى ذلك إلى انخفاض مستوى الاعتداد الثقافي لديه.

وأجرى كل من: «ميوسن، وفروم، وهوغ» دراسة في «هولندا» شارك فيها (1910) مواطنا هولنديا من مختلف الأعراق (Meeusen, Vroome, & Hooghe, 2013). وجمع الباحثون المعلومات؛ من خلال تطبيق استبانات، وإجراء مقابلات مع عدد من المشاركين. وتوصلوا إلى عدد من النتائج؛ من أهمها: أن مستوى التعليم يرتبط ارتباطا مباشرا بمستوى الاعتداد الثقافي؛ فكلما زاد تعليم الفرد؛ أدى ذلك إلى انخفاض مستوى الاعتداد الثقافي لديه. كما وجد الباحثون أن وجود علاقات صداقة مع أفراد من ثقافات أخرى، يقلل من مستوى الاعتداد

الثقافي؛ بسبب تقبل الفرد القيم، والأعراف، والعادات المرتبطة بهؤلاء الأصدقاء. توصلوا أخيرا إلى وجود علاقة سلبية عكسية بين القدرات الذهنية، ومستوى الاعتداد الثقافي؛ فكلما ارتفعت القدرات الذهنية - وبخاصة اللغوية، والرياضياتية لدى الفرد -أدى ذلك إلى انخفاض مستوى الاعتداد الثقافي لديه.

أما (نيوليب، وسبيتن-هانسن)، فأجريا دراسة عن العلاقة بين الاعتداد الثقافي، وعدد من العوامل المرتبطة باستخدام اللهجات المختلفة (Neuliep & Speten-Hansen, 2013) في إحدى الجامعات الأمريكية. وقسم الباحثان الطلاب المشاركين إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، وطبقا مقياس الاعتداد الثقافي القبلي على كل مجموعة. وعرضا فيلما تعليميا موحدا، يقدمه أحد الأشخاص عن فائدة التمارين الرياضية مدته (12) دقيقة على المجموعتين؛ غير أن الشخص في المجموعة التجريبية يتحدث بلهجة غير أصلية، أما في المجموعة الضابطة فيستخدم اللهجة الأمريكية الدارجة.

وطبق الباحثان مقياس الاعتداد الثقافي البعدي، وعددًا آخر من المقاييس؛ فأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين؛ حيث كان مستوى الاعتداد الثقافي أعلى في المجموعة التجريبية. وأشارت النتائج إلى أن موثوقية الشخص، وجاذبيته الاجتماعية والجسمية، ومصداقيته أقل في المجموعة التجريبية. وخلصا إلى أن التحدث بلهجة غير أصلية يرتبط بمستوى الاعتداد الثقافي؛ ومن ثم يؤثر سلبا في مدى إدراكنا مصداقية الفرد المتحدث بلهجة مختلفة، وجاذبيته، وموثوقيته.

مما سبق يتضح لنا أهمية مفهوم الاعتداد الثقافي لدى الباحثين المعاصرين من مجالات مختلفة؛ كالتربية، وعلم الاجتماع، والأنثربولوجيا؛ حيث أجرى الباحثون دراساتهم بشكل أساس؛ لتعرف العوامل التي تؤثر في مستوى الاعتداد الثقافي. كما أن خلو المجال الأكاديمي العربي من الدراسات التي تناولت هذا

المفهوم يؤكد الحاجة الماسة لإجراء هذه الدراسة؛ لتعرف مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت.

وتناولت هذه الدراسة متغيرين جديدين لم يسبق أن تناولهما الباحثون - بحسب علم الباحثة؛ وهما: النوع، والتخصص الدراسي (اللغة العربية – اللغة الإنجليزية)؛ حيث تعتقد الباحثة أن مستوى الاعتداد الثقافي قد يتأثر بالدراسة المكثفة في مجال ثقافي – بوصف اللغة إحدى عناصر الثقافة؛ فيزيد - بذلك - مستوى الاعتداد الثقافي لدى المتخصصين في اللغة العربية، ويقل ذلك المستوى لدى المتخصصين في اللغة الإنجليزية.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ لتعرف مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت؛ لكونه من أنسب المناهج البحثية لطبيعة هذه الدراسة، وأهدافها؛ حيث يبدأ بوصف الظاهرة كما هي في الواقع؛ من خلال تحليل النتائج المتعلقة بالمتغير التابع، ثم يتناول المتغيرات المستقلة، ويتعرف أثرها، وعلاقتها المحتملة بالمتغير التابع (العساف، 1995)؛ في السياقين: التربوي، والثقافي لكلية التربية، والمجتمع الكويتي.

مجتمع الدراسة، وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المعلمين في كلية التربية – جامعة الكويت في تخصصي: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية (متوسط / ثانوي) المتوقع تخرجهم خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2019/2018) ميلاديا، المسجلين في مقرر «مشروع تخرج»، والبالغ عددهم (72) طالبا، و(193) طالبة بمجموع (265)، وقد استُخدمت طريقة العينة المتاحة Convenient Sample في هذه الدراسة؛ للحصول على أكبر عدد من الاستجابات من قبل أفراد المجتمع. وأرسل رابط المقياس الإلكتروني للأساتذة المشرفين على مقرر «مشروع التخرج»؛ لإرساله للطلاب المسجلين لديهم. كما وُضع الرابط على تطبيق "myU"، وأرسل لطلاب كلية التربية كافة، وحُدِّدت الفئة المستهدفة بالمشاركة في هذه الدراسة، وخُصِّص أسبوع واحد لجمع المعلومات.

خصائص العينة المشاركة

بلغ عدد الطلاب المعلمين (202) طالبا بنسبة مشاركة، بلغت (76.2%). بلغ عدد الطلاب الذكور (48) طالبا بنسبة، بلغت (23.8%)، أما الطالبات فبلغ عددهن (154) طالبة بنسبة مشاركة، بلغت (76.2%). وبلغ عدد الطلاب المعلمين في تخصص اللغة العربية (110) طالبا بنسبة، بلغت (54.4%)، أما الطلاب في تخصص اللغة الإنجليزية فبلغ عددهم (92) طالبا بنسبة، بلغت (45.5%).

وتنوعت معدلات الاحتكاك مع الثقافات الأخرى بين المشاركين؛ فبلغ عدد من يسافرون بكثرة (41) طالبا بنسبة، بلغت (20.3%)، أما متوسطي الأسفار فبلغ عددهم (45) طالبا بنسبة، بلغت (22.3)، على حين بلغ عدد قليلي الأسفار (87) طالبا بنسبة، بلغت (43.1%)، وأخيرا جاء عدد نادري الأسفار (28) طالبا بنسبة، بلغت (13.9%).

أداة الدراسة

استُخدم مقياس الاعتداد الثقافي المعدل (GENE) المكون من (15) بندا بعد ترجمته للغة العربية (Neuliep & McCroskey, 2013)، واستُخدم المقياس الخماسي؛ للإجابة عن بنود أداة الدراسة (غير موافق بشدة – غير موافق – غير متأكد – موافق – موافق بشدة). وبلغت الدرجة الكلية العظمى للمقياس (75)؛ وهي تمثل أعلى مستوى من الاعتداد الثقافي، بينما بلغت درجته الدنيا (15) درجة.

صدق أداة الدراسة

عُرض مقياس «GENE» المعدل بعد ترجمته على مختص في اللغة الإنجليزية، وقد زُوِّد بالمقياس الأصل باللغة الإنجليزية؛ حيث عدلت الباحثة

صوغ بعض البنود؛ بناء على توصيات المختص. كما استعانت بمحكمَيْن في تخصصي: الأنثربولوجيا، وعلم الاجتماع التربوي؛ للتحقق من كون المقياس يعكس ما وُضع لقياسه؛ فزودتهما بأهداف الدراسة، والمجتمع الذي سيجرى تطبيق الدراسة عليه، وقد قدم المحكمان بعض التوصيات التي - على أثرها - أجري التعديل على المفردات المستخدمة في بعض البنود.

ثبات أداة الدراسة

طُبقت أداة الدراسة تجريبيا على (29) طالبا في أحد مقررات الإعداد المهني في كلية التربية – جامعة الكويت؛ وذلك في بداية الفصل الدراسي الأول (2019/2018)؛ لقياس ثبات الأداة، والتحقق من وضوح اللغة المستخدمة، ومناسبتها مستوى الطلاب المعلمين. وأشارت نتيجة معامل ارتباط (ألفا-كرونباخ) لقياس الثبات الكلي لأداة الدراسة المكونة من (15) بندا؛ إلى أن الأداة تحمل درجة ثبات مناسبة؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي ($\alpha = .81$).

المقياس المستخدم في تفسير نتائج الدراسة

استُخدم مقياس خاص؛ لتفسير استجابات أفراد العينة لمقياس الاعتداد الثقافي؛ من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والوزن المئوي لكل بند من بنود المقياس، وحُدِّد وصف لفظي، يمثل مستوى الاعتداد الثقافي. ويوضح الجدول رقم (3) التفسيرات اللفظية المستخدمة:

جدول رقم (٣)

المقياس الخاص المستخدم في تفسير النتائج

الرقم	المتوسط الحسابي	الوزن المئوي	التفسير اللفظي
١	أقل من ١,٠٠ إلى ١,٩٩	٢٥٪ أو أقل	مستوى اعتداد ثقافي منخفض
٢	٢,٠٠ إلى ٢,٩٩	٢٦٪ إلى ٥٠٪	مستوى اعتداد ثقافي متوسط
٣	٣,٠٠ إلى ٣,٩٩	٥١٪ إلى ٧٥٪	مستوى اعتداد ثقافي عالٍ
٤	٤,٠٠ إلى ٥,٠٠	أكثر من ٧٦٪	مستوى اعتداد ثقافي عالٍ جدا

تحليل نتائج الدراسة

استُخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS. 20)؛ لتحليل النتائج؛ باستخدام معادلات الإحصاء الوصفي، واختبار (ت)؛ لإيجاد الفروق بين المجموعات في مستوى الاعتداد الثقافي، كما استُخدم معامل ارتباط (بيرسون)؛ لإيجاد العلاقة بين مستوى الاعتداد الثقافي، ومعدل الاحتكاك مع الثقافات الأخرى.

عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية ــ جامعة الكويت؟

أظهرت النتائج أن الطلاب المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت يحملون مستوى عاليًا من الاعتداد الثقافي بحسب المقياس المستخدم في تفسير نتائج الدراسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (38.28) درجة؛ بما يعادل وزنا مئويا مقداره (51.04%). وأظهرت النتائج - أيضا - أن أقل درجة حصل عليها المشاركون كانت (17) درجة، على حين بلغت أعلى درجة (63) من أصل (75) درجة، تمثل المجموع الأعلى لمقياس الاعتداد الثقافي، وبلغ الانحراف المعياري لتوزيع درجات أفراد العينة (8.03)، علي حين جاء حجم التباين في استجابات أفراد العينة ما قدره (64.57).

وتتعارض هذه النتيجة العامة مع ما توصل إليه كل من: «ميوسن، وفروم، وهوغ» في ارتباط التعليم ارتباطا سلبيا بمستوى الاعتداد الثقافي (Meeusen, Vroome, & Hooghe, 2013)؛ فبرغم التعليم الجامعي العالي الذي يتلقاه الطلاب المعلمون في جامعة الكويت؛ فإن مستوى الاعتداد الثقافي لديهم لم يتأثر بهذا التعليم. ويمثل هذا المستوى العالي من الاعتداد الثقافي مؤشرا خطيرا على مستوى الكفاية الثقافية التي يحملها الطلاب المعلمون في كلية التربية؛ مما يتطلب الوقفة الجادة نحو ضرورة مراجعة برامج الإعداد المهني، وممارساته في كلية التربية؛ للتحقق من كونها تعد منتسبيها، وتؤهلهم للتفاعل، والتواصل الإيجابي مع التلاميذ المنتسبين للثقافات الأخرى في البيئات التعليمية المتعددة ثقافيا.

وبالنظر في النتائج التفصيلية، يأتي البند (2) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي، بلغ (3.64)؛ وهو يشير إلى مستوى عال من الاعتداد الثقافي؛ حيث تتفق نسبة (59.4%) من الطلاب المعلمين على أن الثقافة الكويتية يجب أن تكون نموذجا، تحتذي به الثقافات الأخرى، على حين ترى نسبة (13.9%) -فقط - منهم عكس ذلك؛ حيث يجدون الثقافة الكويتية غير مناسبة لتكون نموذجا ثقافيا.

وتعتقد الباحثة أن إيمان المشاركين بالثقافة الكويتية المسلمة، والمحافظة كان له دور كبير في استجابة أفراد العينة؛ حيث يمثل الدين الإسلامي الذي تتمحور حوله القيم، والمعايير، والأخلاق الحميدة في الثقافة الإسلامية معيارا مهما للحكم على الثقافات الأخرى؛ وبخاصة تلك التي تتعارض مبادؤها مع الأخلاق، وتتسم بالانفتاح الفكري المطلق، والحريات غير المحدودة؛ ومن ثم فالحاجة تظهر ماسة هنا لإجراء دراسات عن الاعتداد الديني، وأثره في الشعور بأفضلية الثقافة الخاصة بالفرد.

وفي المرتبة الثانية يأتي البند (10) المتعلق بأساليب الحياة في الثقافة الكويتية؛ بمتوسط حسابي، بلغ (3.61)؛ وهو يشير- بدوره - إلى مستوى عال من الاعتداد الثقافي؛ فتجد نسبة (58.9%) من الطلاب المعلمين أن الكويتيين يمتلكون أفضل أساليب للحياة؛ مقارنة بالثقافات الأخرى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرفاهية التي يتمتع بها المواطن الكويتي؛ والتي يضمنها الدستور الكويتي، ويحافظ عليها؛ كحق التعليم، والرعاية الصحية، والرعاية السكنية، والمشاركة السياسية، وحرية الرأي والتعبير (وزارة العدل، ٢٠١١). كما أن الحياة الاجتماعية في الثقافة الكويتية، وتمتع أفرادها بروابط اجتماعية قوية قد يكون سببا لهذه الاستجابة من المشاركين؛ فالثقافة الكويتية تتسم بكونها ثقافة اجتماعية في المقام الأول؛ حيث يرتبط معظم أفرادها بعلاقات اجتماعية، تمثل

شبكة من الدعم، والمساندة لكل فرد عند الحاجة في المناسبات الاجتماعية.

ومن جهة أخرى، تظهر النتائج ترددا لدى الطلاب المعلمين؛ فيما يتعلق بالحكم على أساليب الحياة في الثقافات الأخرى؛ حيث جاء البندان: (3)، و(11) بمتوسطين حسابيين، بلغا (2.46)، و(2.57)؛ مما يعكس مستوى متوسطًا من الاعتداد الثقافي؛ فترى نسبة (56.9%) من الطلاب المعلمين أن أنماط الحياة في الثقافات الأخرى صالحة، وجيدة، أما ما يعادل أكثر من ثلث الطلاب المعلمين بنسبة (32.2%)؛ فلديهم شك في مدى صلاحية أساليب الحياة في تلك الثقافات.

ويظهر -كذلك- عدم التيقن من الحكم على جودة أساليب الحياة في الثقافات الأخرى واضحا في البند (6) الذي جاء بمتوسط حسابي، بلغ (2.57)؛ والذي يشير إلى مستوى متوسط من الاعتداد الثقافي؛ فيرى (77) مشاركا أنهم ليسوا متأكدين من أن الأفراد المنتمين للثقافات الأخرى يعرفون مصلحتهم أم لا، أما ما يقارب نصف الطلاب المعلمين بنسبة (49.5%)؛ فيرون أن الأفراد المنتمين للثقافات الأخرى يعرفون مصلحتهم جيدا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالفئة العمرية التي طُبقت عليها الدراسة؛ حيث تتراوح أعمارهم ما بين: (22-25) سنة تقريبا؛ والتي تمتاز بكونها المرحلة العمرية الأكثر تقبلا، وانفتاحا على الثقافات الأخرى بشكل عام؛ مما يجعلهم أكثر ترددا في إصدار الأحكام على جودة أساليب الحياة في الثقافات الأخرى، كما قد تشكل قلة الخبرة المباشرة بأساليب الحياة في الثقافات الأخرى سببا رئيسا للتردد في الحكم عليها؛ وهذا - بدوره - يستدعي إجراء دراسات ذات طبيعة نوعية؛ لتعرف الأسباب التي أدت إلى هذا التفاوت في آراء الطلاب المعلمين.

وتشير النتائج -كذلك- إلى مستوى اعتداد ثقافي منخفض في عدد من البنود؛ مثل: البندين (7)، و(12)؛ حيث جاءا في المرتبتين الأخيرة، وقبل الأخيرة

بمتوسطين حسابيين، بلغا (1.48) للأول، و(1.93) للثاني، وهما يشيران إلى مستوى منخفض من الاعتداد الثقافي؛ بحسب المقياس المستخدم في تفسير نتائج هذه الدراسة؛ فترى نسبة (80.2%) من الطلاب المعلمين أنهم يشعرون بالسعادة عند التعامل مع الأفراد غير الكويتيين، على حين يرى معظمهم بنسبة (92.6%) أنهم يحترمون القيم، والمعايير الخاصة بالثقافات الأخرى؛ ومن ثم فبرغم إحساس الطلاب المعلمين بتفوق الثقافة الكويتية على الثقافات الأخرى؛ فإنهم يحملون احتراما، وتقديرا لتلك الثقافات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بطبيعة المجتمع الكويتي الذي يحمل تنوعا ثقافيا هائلا؛ حيث يتعامل الطلاب المعلمون بشكل يومي مع الأفراد المنتمين للثقافات الأخرى باستخدام اللغة الإنجليزية، أو اللهجات العربية المختلفة؛ سواء أكان ذلك في العمل، أم في مراكز التسوق، أم عبر وسائل التواصل الاجتماعي؛ مما يؤدي إلى إحداث نسبة من الارتياح في تعاملهم مع الأفراد المختلفين ثقافيا؛ ومن ثم احترام قيمهم، وعاداتهم، ومعاييرهم الثقافية.

ويظهر ذلك واضحا - كذلك - من خلال إحصاءات الزواج التي تؤكد أن ما يقارب (20%) من حالات الزواج في كل عام لدى الكويتيين تحدث من خلال زواج الكويتي بغير الكويتية، أو زواج الكويتية بغير الكويتي (الإدارة المركزية للإحصاء – دولة الكويت، 2018) والتي تعكس قبولا، واحتراما للأفراد المنتمين للثقافات الأخرى. وتستدعي هذه النتيجة إجراء دراسات شبيهة؛ لتعرف أثر المصاهرة، والقرابة مع الثقافات الأخرى في مستوى الاعتداد الثقافي لدى الفرد. ويوضح الجدول رقم (4) النتائج التفصيلية للطلاب المعلمين في مقياس الاعتداد الثقافي:

جدول رقم (٤)

النتائج التفصيلية لاستجابات الطلاب المعلمين لمقياس الاعتداد الثقافي

البند	العبارة		غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الترتيب
1	أجد أن الثقافات الأخرى رجعية؛ مقارنة بثقافتي الكويتية.	ت	46	68	54	27	7	2.41	10
		%	22.8	33.7	26.7	13.4	3.5		
2	أعتقد أن الثقافة الكويتية نموذج تحتذي به الثقافات الأخرى.	ت	5	23	54	77	43	3.64	1
		%	2.5	11.4	26.7	38.1	21.3		
3	أعتقد أن أنماط الحياة في الثقافات الأخرى صالحة، وجيدة.	ت	2	25	60	92	23	2.46	8
		%	1	12.4	29.7	45.5	11.4		
4	يجب على الثقافات الأخرى أن تصير مثل الثقافة الكويتية.	ت	18	55	75	43	11	2.87	4
		%	8.9	27.2	37.1	21.3	5.4		
5	يجب على الكويتيين التعلم من الأفراد المنتمين للثقافات الأخرى.	ت	2	24	39	104	33	2.30	12
		%	1	11.9	19.3	51.5	16.3		
6	أعتقد أن الأفراد المنتمين للثقافات الأخرى لا يعرفون مصلحتهم.	ت	22	78	77	15	10	2.57	5
		%	10.9	38.6	38.1	7.4	5.0		
7	أحترم القيم، والمعايير الخاصة بالثقافات الأخرى.	ت	0	3	12	63	124	1.48	15
		%	0	1.5	5.9	31.2	61.4		
8	أعتقد أن الأفراد غير الكويتيين أذكياء؛ لأنهم يقلدون الكويتيين.	ت	30	78	66	22	6	2.49	7
		%	14.9	38.6	32.7	10.9	3.0		

البند	العبارة		غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الترتيب
9	سيصبح غير الكويتيين أكثر سعادة لو عاشوا مثل الكويتيين.	ت	21	51	62	41	27	3.01	3
		%	10.4	25.2	30.7	20.3	13.4		
10	يمتلك الكويتيون أفضل أساليب الحياة؛ مقارنة بالثقافات الأخرى.	ت	7	26	50	74	45	3.61	2
		%	3.5	12.9	24.8	36.6	22.3		
11	أعتقد أن أساليب الحياة في الثقافات الأخرى غير صالحة.	ت	15	94	65	18	10	2.57	5
		%	7.4	46.5	32.2	8.9	5.0		
12	لا أحب التعاون مع غير الكويتيين.	ت	84	78	16	19	5	1.93	14
		%	41.6	38.6	7.9	9.4	2.5		
13	أجد صعوبة في الثقة بغير الكويتيين.	ت	44	85	32	30	11	2.40	11
		%	21.8	42.1	15.8	14.9	5.4		
14	أتجنب التفاعل مع الأفراد غير الكويتيين.	ت	63	85	32	17	5	2.09	13
		%	31.2	42.1	15.8	8.4	2.5		
15	أملك احتراما قليلا للقيم، والمعايير الخاصة بالثقافات الأخرى.	ت	55	71	20	42	14	2.45	9
		%	27.2	35.1	9.9	20.8	6.9		

السؤال الثاني: هل هناك فروق في مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية – جامعة الكويت، تعزى لمتغير النوع؟

جرى اختبار الفرض الآتي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في كلية التربية – جامعة الكويت في مقياس الاعتداد الثقافي بين الذكور، والإناث.

وقد أشارت نتيجة اختبار (ت) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط درجات الذكور (M=37.79, SD=8.35)، ومتوسط درجات الإناث (M=38.43, SD=7.96) حيث بلغت نتيجة اختبار (ت) $t(200)= 0.48, p=.63$؛ ومن ثم قُبل الفرض الصفري.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الاعتداد الثقافي شعور، يرتبط بالشخصية الثقافية بشكل عام، وكيف ينظر الفرد بصفته الشخصية الثقافية للثقافات الأخرى. وتستدعي هذه النتيجة إجراء دراسات أخرى عن الاعتداد النوعي (Gender Ethnocentrism) الذي قد يكون مؤشرا للدلالة على الفروق بين الذكور، والإناث في مستوى الاعتداد الثقافي بشكل مباشر.

السؤال الثالث: هل هناك فروق في مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية – جامعة الكويت تعزى لمتغير التخصص الدراسي (لغة عربية – لغة إنجليزية)؟

جرى اختبار الفرض الآتي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في كلية التربية – جامعة الكويت في مقياس الاعتداد الثقافي بين تخصصي: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية.

وقد أظهرت نتيجة اختبار (ت) أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في مقياس الاعتداد الثقافي في تخصصي: اللغة العربية (M=39.79, SD=7.81)، واللغة الإنجليزية (M=36.47, SD=7.96)؛ لصالح تخصص اللغة العربية، $t(200)=2.99, p< .01$؛ ومن ثم رُفض الفرض الصفري.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الدراسة المكثفة في تخصص ثقافي؛

كاللغة العربية قد يعزز الشعور بالاعتداد الثقافي لدى الفرد، على حين أن التعرض للثقافات المختلفة - من خلال دراسة اللغات الأجنبية - يؤدي إلى تقليل مستوى الاعتداد الثقافي؛ بتقبل خصائص الثقافات الأخرى، والتي من أهمها: اللغة؛ وهذا - بدوره - يستدعي إجراء دراسات شبيهة؛ لتعرف أثر التخصصات العلمية، والدينية في مستوى الاعتداد الثقافي.

السؤال الرابع: هل هناك علاقة بين مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية – جامعة الكويت، ومعدل الاحتكاك مع الثقافات الأخرى؟

جرى اختبار الفرض الآتي: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية – جامعة الكويت، ومعدل الاحتكاك مع الثقافات الأخرى، r=0.

وقد أظهرت نتيجة اختبار (بيرسون) لإيجاد العلاقة بين المتغيرين؛ عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين مستوى الاعتداد الثقافي لدى الطلاب المعلمين، ومعدل الاحتكاك مع الثقافات الأخرى، r =.072, n = 202, p =.31؛ ومن ثم قُبل الفرض الصفري.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من: «لُوغان، وإستيل، وهَنْت» من أن الاحتكاك الثقافي يؤدي إلى زيادة مستوى الاعتداد الثقافي (Logan, Steel, & Hunt, 2015)، كما تتعارض مع ما توصل إليه كل من: «كارجيل، وبولكان» من أن الاحتكاك بالثقافات الأخرى يؤدي إلى انخفاض مستوى الاعتداد الثقافي لدى الفرد (Cargile & Bolkan, 2013).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمع الكويتي المحافظ الملتزم بقيمه، ومبادئه الإسلامية التي قد تؤدي إلى الشعور بأفضلية الثقافة الإسلامية على

الثقافات الأخرى؛ فلا يؤثر الاحتكاك الثقافي في زيادة مستوى الاعتداد الثقافي، ولا انخفاضه لدى الطلاب المعلمين، وتستدعي هذه النتيجة إجراء دراسات نوعية؛ لتعرف مستوى التكيف الثقافي للكويتيين مع الثقافات الأخرى؛ مما قد يعطي مؤشرا أدق لمستوى الاعتداد الثقافي لديهم.

ومن خلال ما تقدم، نجد أن مستوى الاعتداد الثقافي العالي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية المقبلين على ممارسة مهنة التدريس؛ قد يشكل عائقا أمام التواصل، والتفاعل الثقافي مع التلاميذ في الميدان المدرسي المجتمعي. وتتطلب هذه النتيجة البدء بمراجعة برامج الإعداد المهني، وممارساته في كلية التربية؛ للتحقق من مدى فاعليتها في تدريب منتسبيها على كفايات العمل، والتعامل مع التلاميذ المنتمين للثقافات المختلفة في البيئات المتنوعة ثقافيا؛ ومن ثم فهذه الدراسة تظهر قصورا في مستوى الكفاية الثقافية لدى الطلاب المعلمين؛ مما يستوجب ضرورة الأخذ بنتائج هذه الدراسة؛ لإجراء دراسات تقييمية عن مدى قدرة منتسبي كلية التربية، ومهارتهم في العمل ضمن بيئات التعلم المتنوعة ثقافيا.

توصيات الدراسة

من خلال النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة؛ توصي الباحثة بما يأتي:

إجراء دراسات شبيهة؛ لتعرف مستوى الاعتداد الثقافي لدى معلمي وزارة التربية في الكويت، والعوامل المؤثرة فيه.

تضمين ممارسات التعليم متعدد الثقافات في الصفوف الجامعية، مع تدريب الطلاب كلية التربية على هذه الممارسات، وتثقيفهم بشأن خطورة التحيز الثقافي.

تعزيز المقررات الدراسية التي تقدمها كلية التربية- جامعة الكويت بالدراسات الحديثة عن أثر الاعتداد الثقافي لدى المعلم في عرقلة العملية التعليمية، وإفشال

التواصل، والتفاعل بين المعلم والمتعلم.

عقد المحاضرات، والندوات، وورش العمل التوعوية عن دور الكفاية الثقافية للمعلم في تعزيز مبدأ العدالة التربوية.

التعاون مع بعض الكليات؛ ككليتي: الشريعة، والعلوم الاجتماعية؛ لإجراء الدراسات البينية الهادفة لإثراء الظواهر التربوية، وفهمها.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

١- الإدارة المركزية للإحصاء. (2018). الإحصاءات السكانية: التعداد العام للسكان. متوافر عبر https://www.csb.gov.kw

٢- جامعة الكويت- كلية التربية. (2006). الإطار المفاهيمي لكلية التربية. الكويت: مطبعة جامعة الكويت.

٣- الخليل، سمير. (2016). دليل مصطلحات الدراسات الثقافية والنقد الثقافي: إضاءة توثيقية للمفاهيم الثقافية المتداولة. القاهرة: دار الكتب العلمية.

٤- سيمور، سميث. (2009). موسوعة علم الإنسان، المفاهيم والمصطلحات الأنثروبولوجية (مترجم). القاهرة: المركز القومي للترجمة.

٥- العساف، صالح بن حمد. (1995). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

٦- الهيئة العامة للمعلومات المدنية. (2018). نظام الخدمات الإحصائية: الإحصاء السكاني اليومي. متوافر عبر https://www.paci.gov.kw/Default.aspx

٧- وزارة العدل. (2011). مجموعة التشريعات الدستورية: الدستور الكويتي والمذكرة التفسيرية. الكويت: مطابع الخط.

٨- وطفة، علي أسعد. (2013). سوسيولوجيا التربية: إضاءات معاصرة في علم الاجتماع التربوي. بيروت: أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع غير العربية:

1. Alred, C., Byram, M., & Fleming, M. (2003). Intercultural experience

and education. Clevedon: Multilingual Matters.

2. Arasaratnam, L. A., & Banerjee, S. C. (2007). Ethnocentrism and sensation seeking as variables that influence intercultural contact seeking behavior: A path analysis. Communication Research Reports, 310-303 ,24.
3. Aydin, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. Mediterranean Journal of Social Sciences, 286-277 ,(3)3.
4. Barbuto, J. E., Beenen, G., & Tran, H. (2015). The role of core self-evaluation, ethnocentrism, and cultural intelligence in study abroad success. The International Journal of Management Education, ,13 277-268.
5. Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience (pp. 71–21). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
6. Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel (Ed.), Toward multiculturalism: A reader in multicultural education (2nd ed., pp. 77–62). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
7. Bizumic, B. (2015). Ethnocentrism and prejudice: History of the concepts. In J. D. Wright (Ed.), The international encyclopedia of social and behavioral sciences (pp. 174-168). Oxford, UK: Elsevier.
8. Bullock, D. (2004). Moving from theory to practice: An examination

of the factors that preservice teachers encounter as the attempt to gain experience teaching with technology during field placement experiences. Journal of Technology and Teacher Education, ,(2)12 237–211.

9. Cargile, A., & Bolkan, S. (2013). Mitigating inter- and intra-group ethnocentrism: Comparing the effects of culture knowledge, exposure, and uncertainty intolerance. International Journal of Intercultural Relations, 353-345 ,37.
10. Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. Journal of Studies in International Education, 26-241 ,10.
11. Eriksen, T. H. (2010). Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology. London: Pluto.
12. Gay, G. (2000). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. New York: Teachers College Press.
13. Grigg, K., & Manderson, L. (2016). The racism, acceptance, and cultural-ethnocentrism scale (RACES): Measuring racism in Australia. In C. Roland-Lévy, P. Denoux, B. Voyer, P. Boski, & W. K. Gabrenya Jr. (Eds.), Unity, diversity and culture. Proceedings from the 22nd Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology.
14. Harrison, N. (2012). Investigating the impact of personality and

early life experiences on intercultural interaction in internationalized universities. Journal of Intercultural Relations, 237-224 ,36.

15. Hiller, G. G., & Wozniak, M. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. Intercultural Education, 124-113 ,(4)20.
16. Hirschfeld, L. A. (1998). Race in the making: Cognition, culture, and the child's construction of human kinds. Boston: MIT Press.
17. Hooghe, M. (2003). Value congruence and convergence within voluntary associations: Ethnocentrism in Belgian organizations. Political Behavior, 175–151 ,(2)25.
18. Hooghe, M., Reeskens, T., & Stolle, D. (2007). Diversity, multiculturalism and social cohesion: Trust and ethnocentrism in European societies. In W.A. Darity (Ed.), International encyclopedia of the social sciences, (pp.12-11). Detroit: Gale.
19. Hurtado, S. (2005). The next generation of diversity and intergroup relations research. Journal of Social Issues, 610–595 ,61.
20. LeVine, R. A., & Campbell, D. T. (1972). Ethnocentrism: Theories of confict, ethnic attitudes, and group behavior. New York: John Wiley & Sons.
21. Lin, R. A., & Lim, S. (2003). Ethnocentrism and intercultural willingness to communicate: A cross-cultural comparison between Korean and American college students. Journal of Intercultural Communication Research, 128–117 ,(2)32.

22. Logan, S., Steel, Z., & Hunt, C. (2015). Investigating the effect of anxiety, uncertainty and ethnocentrism on willingness to interact in an intercultural communication. Journal of Cross-Cultural Psychology, 52-39 ,(1)46.

23. Matsumoto, D., Leroux, J., & Yoo, S. H. (2005). Emotion and intercultural communication. Kwansei Gakuin University Journal, 38-15 ,99.

24. McGee, W. J. (1900). Primitive numbers. Annual Report of the Bureau of American Ethnology (851–825 ,19 ,(1898–1897.

25. Meeusen, C., Vroome, T. de., & Hooghe, M. (2013). How does education have an impact on ethnocentrism? A structural equation analysis of cognitive, occupational status and network mechanisms. International Journal of Intercultural Relations, 522-507 ,(5)37.

26. Neuliep, J. W., & McCroskey, J. C. (2013). Ethnocentrism Scale . Measurement instrument database for the social science. Retrieved from www.midss.ie

27. Neuliep, J. W., & Speten-Hansen, K. M. (2013). The influence of ethnocentrism on social perceptions of nonnative accents. Language & Communication, 176-167 ,(3)33.

28. Papadopoulos, I., Tilki, M., & Taylor, G. (1998b). Transcultural care: A culturally competent approach. Philadelphia: F. A. Davies.

29. Rhum, M. (1997). Enculturation. In T. Barfield (Ed.), The dictionary of anthropology. Oxford, UK: Blackwell.

30. Sniderman, P. M., Peri, P., & de Figueiredo, R. J. Jr. (2002). The outsider: Prejudice and politics in Italy. Princeton University Press.
31. Sumner, W. G. (1906). Folkways. Boston: Ginn and Company.
32. Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). Rediscovering the social group: A self-categorization theory. Oxford: Basil Blackwell.
33. Young, C. A., Haffejee, B., & Corsun, D. L. (2017). The relationship between ethnocentrism and cultural intelligence. International Journal of Intercultural Relations, 41-31 ,85.



الفصل الخامس

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. العنود مبارك الرشيدي

الرشيدي، العنود. (٢٠١٩). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية- جامعة عين شمس، (٤٣)٢، ٨٤- ١٣٦.



الفصل الخامس

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) وعلاقتها ببعض المتغيرات[١]

د. العنود مبارك الرشيدي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) وذلك على أربعة محاور رئيسة هي: (المحتوى العلمي – طرق التدريس وأنشطة التعلم – أساليب التقييم – الغنى الثقافي لبيئة التعلم). استعانت الباحثة بمقياس الكفاءة الذاتية للتدريس المتجاوب ثقافيا ((CRTSE (Siwatu), 2007) في بناء أداة الدراسة التي تكونت من (30) بندا. تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2019/2018) باستخدام طريقة العينة المتاحة. شارك في الدراسة (78) أستاذا من مختلف الأقسام العلمية والرتب الأكاديمية. تم استخدام معادلات الإحصاء الوصفي، والاختبارات المعملية واللامعملية في تحليل نتائج الدراسة.

(١) الرشيدي، العنود، (٢٠١٩) درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية- جامعة عين شمس ٢(٨٤،٤٣-١٣٦.

أظهرت نتائج الدراسة:

(1) أن الأساتذة يمارسون كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة بطرق التدريس وأنشطة التعلم بدرجة كبيرة، في حين أنهم يمارسون الكفايات المتعلقة بالمحاور الأخرى بدرجة متوسطة.

(2) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) تعزى لمتغير الجنس، والرتبة الأكاديمية، والقسم العلمي.

(3) عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين عدد سنوات الخبرة التدريسية ودرجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT). تم مناقشة نتائج الدراسة في السياق الثقافي والاجتماعي لكلية التربية، والمجتمع الكويتي ككل. وفي النهاية، تم تقديم عدد من المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التدريس المتجاوب ثقافيا، التنوع الثقافي، الأنثروبولوجيا التربوية.

Degree of Practicing Culturally Responsive Teaching Competencies (CRT) among Faculty of Education and its Relation to Some Variables

Abstract

The aim of this study was to determine the degree of practicing Culturally Responsive Teaching competencies (CRT) among Faculty of Education – Kuwait University based on the following domains: (content – instruction and learning activities – assessment – cultural enrichment). To collect data, a survey that consisted of (30) items that was created based on Siwatu’s (CRTSE) was employed. The study was conducted during fall (2019/2018) where (78) professors participated from various departments and academic rankings. Descriptive, parametric, and nonparametric statistical methods were used for data analysis. Results showed that: (1) participants highly practice (CRT) competencies in relation to instruction and learning activities, while moderately practice other (CRT) competencies; (2) no significant differences were found between participants’ degree of practicing (CRT) competencies due to gender, nor department, nor

academic ranking; and (3) no significant relationship was found between participants' degree of practicing (CRT) competencies and the years of teaching experiences. Results were discussed in the sociocultural context of the College of Education and Kuwaiti society. At the end, recommendations and suggestions were provided.

Keywords: culturally responsive teaching, cultural diversity, educational anthropology

مقدمة الدراسة

تحتل كلية التربية في جامعة الكويت لسنوات متتالية المرتبة الأولى على قائمة الكليات الستة عشر المختلفة وذلك نسبة إلى أعداد المتعلمين المقيدين في مرحلة الإجازة الجامعية الأولى، حيث تشير الإحصاءات الرسمية إلى ارتفاع العدد الكلي للمتعلمين المقيدين في كلية التربية من (4564) متعلما في عام (2010) إلى (7148) متعلما في عام (2018) بنسبة زيادة بلغت (56.6%). وتأتي كلية التربية في جامعة الكويت أيضا على قائمة الكليات نسبة إلى أعداد المتعلمين المقيدين فيها من جنسيات ودول مختلفة، حيث تشير الإحصاءات الرسمية إلى وجود (1154) متعلما من جنسية غير كويتية في عام (2018) يمثلون ما نسبته (16.1%) من إجمالي أعداد المتعلمين (إحصائيات جامعة الكويت، 2019). وأدى هذا الإقبال المتزايد للالتحاق في برامج كلية التربية - جامعة الكويت إلى إحداث تغير واضح في بنيتها الاجتماعية، باعتبارها مؤسسة اجتماعية تشتمل على مجموعة من الأفراد الذين يتفاعلون فيما بينهم وفقا لمنظومة محددة من الأدوار والمراكز الاجتماعية (وطفة، 2013)، فأصبحت بذلك تضم في أروقتها تنوعا ثقافيا واضحا يتمثل في الانتماءات الاجتماعية المختلفة، والخلفيات الثقافية المتنوعة، والمعارف المتعددة التي يحملها المتعلمون المنتمون للثقافات المختلفة. واستجابة لهذه التغيرات التي طالت البنية الاجتماعية لكلية التربية – جامعة الكويت، أصبحت هناك حاجة ماسة لامتلاك أعضاء هيئة التدريس فيها لكفايات تدريسية وتقييمية جديدة تلبي الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين المنتمين للثقافات المختلفة، من أهمها وأحدثها كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (Culturally Responsive Teaching).

مشكلة الدراسة

ينادي القائمون على كليات إعداد المعلمين العالمية بضرورة تضمين ممارسات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) في جميع جوانب العملية التعليمية، إيمانا بأن ممارسات الأستاذ الجامعي في كليات إعداد المعلمين لا تقف عند حدود أسوار المؤسسة التعليمية التي يعمل بها فحسب، بل يمتد أثرها إلى تلاميذ الميدان المدرسي حين يقوم متعلمو كلية التربية مستقبلا بتدريسهم (Hill-Jackson & Lewis, 2010). وتماشيا مع الاهتمام العالمي بمفهوم التدريس المتجاوب ثقافيا(CRT) وتنفيذا لتوصيات كلية التربية - جامعة الكويت لأعضاء هيئة التدريس فيها بإجراء الدراسات التقييمية الهادفة لتطوير أساليب الأداء في كلية التربية (جامعة الكويت – كلية التربية، 2006) خاصة في ظل تغير البنية الاجتماعية لكلية التربية، تسعى هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)، وتتناول في تفاصيلها أثر كل من الجنس، والرتبة الأكاديمية، والقسم العلمي، والخبرة التدريسية على درجة استخدام تلك الكفايات وذلك في السياق الاجتماعي والثقافي لكلية التربية – جامعة الكويت والمجتمع الكويتي.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال قلة الأبحاث العلمية التي تناولت مفهوم التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بشكل عام، وذلك رغم إجماع المفكرين على أهمية تبني ممارساته والمناداة بضرورة تدريب الأساتذة والمعلمين على استخدام وإتقان الكفايات المرتبطة به. كما يكاد يخلو العالم العربي من الأدبيات المتعلقة بمفهوم التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)، حيث لم يتم إجراء أي دراسة عربية

تتعلق بهذا المفهوم الجديد نسبيا وذلك بحسب علم الباحثة. وتكمن أهمية خاصة لهذه الدراسة في كونها ذات طبيعة بين-مجالية، فهي تتناول موضوعا تربويا في إطار أنثروبولوجي-ثقافي إيمانا من الباحثة بأهمية الخصائص الثقافية للمتعلم في مدى وكيفية تعلمه. ولذلك، تأمل الباحثة أن تتم الاستفادة من نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

١- طرح مفهوم التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) في الأوساط الأكاديمية العربية، وتشجيع الباحثين للقيام بدراسات علمية تتناول هذا المفهوم الجديد بجميع أبعاده وجوانبه.

٢- تسليط الضوء على واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT).

٣- تقديم التغذية الراجعة للقائمين على كلية التربية – جامعة الكويت وذلك لتطوير الكفايات التدريسية والتقييمية لأعضاء هيئة التدريس فيها.

٤- إثراء المجال البحثي العربي والعالمي المتعلق بكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT).

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) وذلك على أربعة محاور رئيسة هي (المحتوى العلمي – طرق التدريس وأنشطة التعلم – أساليب التقييم – الغنى الثقافي لبيئة التعلم). كما تتناول هذه الدراسة أثر عدد من المتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، القسم العلمي، الخبرة التدريسية) على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات

التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT).

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

١ – ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة بالمحتوى العلمي؟

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة بطرق التدريس وأنشطة التعلم؟

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة بأساليب التقييم؟

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا(CRT) المتعلقة بالغنى الثقافي لبيئة التعلم؟

٢– هل هناك فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) تعزى لمتغير الجنس؟ للإجابة على هذا السؤال، تم اختبار الفرض الصفري التالي: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسط رتب درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بين الذكور والإناث.

٣- هل هناك فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية؟ للإجابة على هذا السؤال، تم اختبار الفرض الصفري التالي: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسط درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بين الرتب الأكاديمية المختلفة.

٤- هل هناك فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) تعزى لمتغير القسم العلمي؟ للإجابة على هذا السؤال، تم اختبار الفرض الصفري التالي: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسط رتب درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بين الأقسام العلمية المختلفة.

٥- هل هناك علاقة بين الخبرة التدريسية ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)؟ للإجابة على هذا السؤال، تم اختبار الفرض الصفري التالي: لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين عدد سنوات الخبرة التدريسية ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (r، CRT = 0).

متغيرات الدراسة

تناولت هذه الدراسة عددا من المتغيرات المستقلة والتابعة وذلك كالتالي:

أولا. المتغيرات المستقلة:

١ – الجنس (ذكر - أنثى).

٢ – الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد - أستاذ مشارك - أستاذ).

٣ – القسم العلمي (الإدارة والتخطيط التربوي - أصول التربية - علم النفس التربوي - المناهج وطرق التدريس).

٤ – عدد سنوات الخبرة التدريسية (خمس سنوات أو أقل - من ست إلى عشر سنوات - من إحدى عشر إلى خمسة عشر سنة - من ستة عشر إلى عشرين سنة - إحدى وعشرون سنة أو أكثر).

ثانيا. المتغير التابع. درجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT).

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

تناولت هذه الدراسة عددا من المصطلحات والتي يمكن تعريفها إجرائيا على النحو التالي:

١ – **التنوع الثقافي لدى المتعلمين**: هو التباين في الخصائص الثقافية بين المتعلمين في مؤسسة تعليمية ما، كالتباين في العرق، والجنس، والعمر، واللغة، والطبقة الاجتماعية والاقتصادية، والعقائد، والمهارات والقدرات، والميول والاهتمامات، والعادات والتقاليد، والقيم والأعراف، والاتجاهات والاستعدادات، وغيرها من خصائص ممثلة للثقافة بمفهومها الأنثروبولوجي.

٢ – **الكفاءة بين-الثقافية للمعلم**: هي مجموعة من المهارات العقلية، والسلوكية، والوجدانية التي تساهم في إنجاح العملية التعليمية وتعزيز التواصل والتفاعل مع المتعلمين المنتمين للثقافات المختلفة.

٣ – **كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا** (CRT): هي معارف، ومهارات،

واتجاهات يستعين بها المعلم في توجيه ممارساته التدريسية والتقييمية لتلبية الاحتياجات التعليمية المختلفة للمتعلمين المتنوعين ثقافيا، ويقوم من خلالها بالتواصل الفعال والإيجابي مع المتعلمين وعائلاتهم والمجتمع الأكبر.

حدود الدراسة

تم تطبيق هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت المتواجدين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2019/2018). ولذلك، لا تمثل نتائج هذه الدراسة ممارسات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت غير المتواجدين خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2019/2018). كما تقتصر هذه الدراسة على حدود كلية التربية، فلا يمكن تعميم نتائجها على أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى في جامعة الكويت، أو مؤسسات إعداد المعلمين الأخرى في دولة الكويت.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي لكونه أنسب المناهج البحثية لأهداف الدراسة الحالية التي تسعى إلى الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) من خلال وصف الظاهرة المدروسة والتعرف على درجة وجودها، والبحث عن العلاقات المحتملة بينها وبين عدد من المتغيرات المستقلة (العساف، 1995)، ومناقشة نتائجها في إطار السياق الاجتماعي والثقافي لكلية التربية – جامعة الكويت والمجتمع الكويتي.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت المتواجدين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2019/2018) والبالغ عددهم (112) أستاذا. تم استبعاد أعضاء هيئة التدريس المتمتعين بإجازات التفرغ العلمي أو الشاغلين للمناصب القيادية خارج أسوار الجامعة. استعانت الباحثة بطريقة العينة المتاحة (Convenience Sample) بهدف التوصل لأكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع قامت الباحثة بإرسال رابط المقياس الإلكتروني لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)بعد أن قامت بتصميمه باستخدام نماذج (قوقل) (Google Forms) متضمنا شرحا مختصرا لأهداف الدراسة وذلك عبر تطبيق (واتساب) (WhatsApp)، وتم تخصيص فترة أسبوعين لجمع المعلومات. بلغت أعداد المشاركين في نهاية الفترة المخصصة (78) أستاذا بنسبة مشاركة بلغت (69.9%) من مختلف الأقسام العلمية والرتب الأكاديمية. بلغ عدد الأساتذة الذكور المشاركين (56) أستاذا بنسبة بلغت (71.8%)، في حين

بلغ عدد الأساتذة الإناث (22) أستاذة بنسبة بلغت (28.2%). يوضح جدول 1 إحصائية الأساتذة المشاركين موزعين بحسب القسم العلمي والرتبة الأكاديمية:

جدول 1

إحصائية الأساتذة المشاركين موزعين بحسب القسم العلمي والرتبة الأكاديمية

التصنيف	القسم العلمي				الرتبة الأكاديمية		
	الإدارة والتخطيط التربوي	أصول التربية	علم النفس التربوي	المناهج وطرق التدريس	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
العدد	١١	١٥	١١	٤١	١٣	٢٨	٣٧
النسبة	١٤,١٪	١٩,٢٪	١٤,١٪	٥٢,٦٪	١٦,٧٪	٣٥,٩٪	٤٧,٤٪

كما تنوعت عدد سنوات الخبرة التدريسية لدى المشاركين، حيث كانت النسبة الأعلى في المشاركة لحديثي التعيين ممن يحملون خبرة تدريسية لا تزيد عن خمس سنوات. يوضح جدول 2 إحصائية الأساتذة المشاركين موزعين بحسب عدد سنوات الخبرة التدريسية:

جدول 2

إحصائية الأساتذة المشاركين موزعين بحسب عدد سنوات الخبرة التدريسية

سنوات الخبرة التدريسية	خمس سنوات أو أقل	من ست إلى عشر سنوات	من إحدى عشر إلى خمسة عشر سنة	من ستة عشر إلى عشرين سنة	إحدى وعشرون سنة أو أكثر
عدد الأساتذة	٢٤	١٢	١٦	١٨	٨
النسبة المئوية	٣٠,٨٪	١٥,٤٪	٢٠,٥٪	٢٣,١٪	١٠,٣٪

أداة الدراسة

استعانت الباحثة بمقياس الكفاءة الذاتية للتدريس المتجاوب ثقافيا (CRTSE) المكون من (40) بندًا (Siwatu, 2007) كنموذج مبدئي لبناء مقياس لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) يلائم طبيعة الدراسة الجامعية في جامعة الكويت. قامت الباحثة باختيار البنود التي تتوافق مع مهام عضو هيئة التدريس في جامعة الكويت من مقياس (سيواتو) (CRTSE)، حيث تم استبعاد بعض البنود المتعلقة بالتعامل مع أولياء الأمور لكونها لا تعكس المهام التدريسية لعضو هيئة التدريس في جامعة الكويت. قامت الباحثة بإعادة صياغة البنود لتتوافق مع الخصوصية الثقافية للمجتمع الكويتي، وطبيعة الدراسة الجامعية في جامعة الكويت، كما قامت الباحثة بإضافة بعض البنود المتعلقة بالمحتوى العلمي للمقررات الدراسية. وتكون المقياس بشكله الأخير من (38) بندا ممثلا لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) ومصنفا على أربعة محاور رئيسة

هي: (المحتوى العلمي – طرق التدريس وأنشطة التعلم – أساليب التقييم – الغنى الثقافي لبيئة التعلم). استعانت الباحثة بالمقياس الخماسي التنازلي الذي يعكس درجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) والذي تم تسميته لفظيا كالتالي: (دائما – غالبا – أحيانا – نادرا – أبدا). تشير الدرجة الكلية المرتفعة على مقياس كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) على درجة ممارسة كبيرة لهذه الكفايات، في حين تعكس الدرجة الكلية المنخفضة درجة ممارسة ضعيفة لتلك الكفايات.

صدق أداة الدراسة

قامت الباحثة بترجمة أداة الدراسة للغة العربية، ثم قامت بعرضها على مختص في اللغة الانجليزية وتزويده بأداة الدراسة الأصلية وذلك للتحقق من صحة الترجمة. قام المختص بتقديم بعض المقترحات التي على أثرها تم التعديل على صياغة بعض البنود. كما قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة المبدئية على محكمين مختصين من كلية التربية الأساسية – الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب وذلك للتحقق من كون الأداة تحقق الأهداف الموضوعة لها. تم تزويد المحكمين بأهداف الدراسة، والمقياس الأصلي والمترجم للدراسة. قام المحكمون بتقديم المقترحات، كما أوصوا باستبعاد ثمانية بنود لكونها لا تنتمي إلى المحاور الرئيسة لأداة الدراسة. وبذلك، أصبحت أداة الدراسة بشكلها النهائي مكونة من ثلاثين بندا موزعين على المحاور الرئيسة الأربعة. يوضح جدول 3 المحاور الرئيسة الأربعة المكونة لمقياس كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)، وعدد بنود كل محور، وتعريف كل منها:

جدول ٣

المحاور الرئيسة الممثلة لمقياس كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)

الرقم	المحور	عدد البنود	التعريف
١	المحتوى العلمي	٨	المنهج العلمي المقدم للمتعلمين من خلال الكتب والمقالات والأمثلة والقصص والصور والمواقع الالكترونية والأفلام التعليمية.
٢	طرق التدريس وأنشطة التعلم	٨	أساليب وأنشطة التعلم التي تراعي أنماط التعلم والاختلافات لدى المتعلمين في الميول والاهتمامات والخبرات السابقة والخلفيات الثقافية وغيرها.
٣	أساليب التقييم	٦	أساليب التقييم المختلفة التي يستخدمها الأستاذ الجامعي والتي تراعي نقاط القوة والضعف والقدرات والاحتياجات المختلفة لدى المتعلمين.
٤	الغنى الثقافي لبيئة التعلم	٨	البيئة التعليمية التي تتصف بوجود علاقات إيجابية بين الأستاذ الجامعي والمتعلمين من خلال قبول واحترام وتقدير وتعزيز الاختلافات والخصوصيات الثقافية.

التطبيق التجريبي لأداة الدراسة

قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على عشرة أساتذة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية – الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب يمتلكون خصائص مشابهة لمجتمع الدراسة من حيث المؤهلات العلمية والخبرة التدريسية والمهام الوظيفية، وذلك في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2019/2018) بهدف التحقق من ثبات أداة الدراسة. تم استخدام معامل ثبات كرونباخ-ألفا (Chronbach's Alpha) لقياس الثبات الكلي لأداة الدراسة والذي بلغ (α = .88)، في حين بلغ ثبات المحور الأول المتعلق بالمحتوى العلمي (α = .86)، وثبات المحور الثاني المتعلق بطرق التدريس وأنشطة التعلم(α = .92) وثبات المحور الثالث المتعلق بأساليب التقييم (α = .90)، وثبات المحور الرابع المتعلق بالغنى الثقافي لبيئة التعلم (α = .85). تشير معاملات الثبات السابقة إلى درجة ثبات عالية ومناسبة لأداة الدراسة .(Cortina, 1993)

مقياس تفسير النتائج

قامت الباحثة بوضع مقياس خاص لتفسير نتائج الدراسة من خلال: (1) تحويل المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على كل محور إلى نسبة مئوية تمثل وصفا لدرجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)؛ و(2) حساب المتوسط الحسابي لكل بند وتحديد وصف لفظي لكل متوسط حسابي. يوضح جدول 4 التفسيرات اللفظية المستخدمة لكل من النسب المئوية والمتوسطات الحسابية:

جدول ٤

التفسيرات اللفظية المستخدمة لكل من النسب المئوية والمتوسطات الحسابية

الرقم	المتوسط الحسابي	الوزن المئوي	التفسير اللفظي
١	٤,٢٥ أو أعلى	٨٦٪ أو أعلى	يستخدم هذه الكفاية بدرجة كبيرة.
٢	٣,٢٥ – ٤,٢٤	٦٦٪ – ٨٥٪	يستخدم هذه الكفاية بدرجة متوسطة.
٣	٢,٧٥ – ٣,٢٤	٥٦٪ – ٦٥٪	يستخدم هذه الكفاية بدرجة قليلة.
٤	٢,٠٠ – ٢,٧٤	٤١٪ – ٥٥٪	يستخدم هذه الكفاية بدرجة ضعيفة.
٥	١,٩٩ أو أقل	٤٠٪ أو أقل	يستخدم هذه الكفاية بدرجة ضعيفة جدا.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

في تحليل نتائج الدراسة

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS. 20) لتحليل نتائج الدراسة على النحو التالي:

١- السؤال الرئيس الأول والأسئلة المتفرعة منه. تم استخدام معادلات الإحصاء الوصفي المتمثلة بالتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وحجم التباين.

٢- السؤال الرئيس الثاني. تم استخدام اختبار الفروق اللامعملي (مان-ويتني) (Mann-Whitney U) لإيجاد الفروق بين الذكور والإناث في درجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT).

٣- **السؤال الرئيس الثالث**. تم استخدام اختبار الفروق اللامعلمي (كروسكال-واليس) (Kruskal-Wallis) لإيجاد الفروق بين الأقسام العلمية في درجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CTR). كما تم استخدام اختبار (بونفيروني) ((Bonferroni اللامعملي لإجراء المقارنات البعدية بين المجموعات (Post hoc).

٤- **السؤال الرئيس الرابع**. تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإيجاد الفروق بين الرتب الأكاديمية المختلفة في درجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT).

٥- **السؤال الرئيس الخامس**. تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون)(Pearson *r*) لإيجاد العلاقة بين عدد سنوات الخبرة التدريسية ودرجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT).

الإطار النظري للدراسة

اهتم التربويون المختصون بالأنثروبولوجيا الثقافية منذ نهاية التسعينيات بمفهوم التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)، حيث يرون بأن الثقافة بمعناها الأنثروبولوجي المشتمل على المعرفة والعقائد، والفنون والأخلاق، والقيم والعادات، والتقاليد والأعراف، والاستعدادات والاتجاهات التي يكتسبها الفرد بوصفه عضوا في الجماعة (وطفة، 2013)، ترتبط ارتباطا وثيقا بجميع جوانب العملية التعليمية كالمناهج، وطرق التدريس والتقييم، وأساليب وأنشطة التعلم، وإدارة الصف (Irvine & Armento, 2001). كما تناول لاحقا المفكرون مفهوم التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) من زاويتي علم طرائق التدريس (البيداقوجيا) وعلم النفس التربوي، فالتدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) من وجهة نظرهم يندرج

تحت مظلة نظرية التعلم البنائية (Constructivist Theory of Learning) لكونه يعتمد بشكل مباشر على ما يحمله المتعلم من خبرات سابقة تؤثر في عملية تعلمه. وعليه، فالتدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) هو مفهوم متداخل ويلقى اهتماما من التربويين من تخصصات مختلفة رغم ولادته في أحضان الأنثروبولوجيا الثقافية التربوية.

التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)

يرى بعض المفكرين أن التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) يندرج تحت ممارسات التعليم متعدد الثقافات، غير أن فلسفة التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) تجعل منه الممارسة التدريسية الوحيدة التي تركز على النمو المعرفي للمتعلمين المنتمين لثقافات مهمشة، أو الذين يتم التحيز ضدهم بناء على العرق، أو الجنس، أو اللون، أو الطبقة الاجتماعية، أو غيرها من مصادر التحيز الثقافي (Cultural Bias) (Hammond, 2014). ولذلك، فالتدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) لا يقف عند حدود التعددية الثقافية في الصف الواحد، بل يشمل تغييرا وتحويلا وتكييفا في الممارسات التدريسية والتقييمية لتلائم الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين المنتمين للثقافات المختلفة. ومن أجل التوصل لتعريف دقيق وواضح لمفهوم التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)، ساهم عدد من المفكرين من مختلف التخصصات في تصور أبعاد هذا المفهوم بشكل علمي، حيث ترى (جينيفا قي) – وهي من أبرز المفكرين في هذا المجال – أن التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) هو ذلك النوع من التدريس القائم على استخدام الخصائص الثقافية، والمعرفة الثقافية، والخبرات السابقة، والمرجعيات الثقافية، وأساليب الأداء المفضلة لدى المتعلمين المتنوعين ثقافيا وذلك لجعل عملية التعلم ذات فعالية ومعنى لهم

(Gay, 2002). وبهذا المعنى، فإن التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) يستخدم نقاط القوة لدى المتعلمين ويقوم بتوظيفها في السياق الاجتماعي لبيئة التعلم بهدف تعزيز مهارات التعلم المعرفية، والاجتماعية، والعاطفية، والنفسحركية، والوجدانية. أما (إيرفن) و(آرمينتو) فيجدان أن التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) هو الاستجابة التدريسية البنائية للنماذج الثقافية الخاصة بالمتعلمين والتي تحدد أنماط تعلمهم، وسلوكياتهم، وقدراتهم، واهتماماتهم وميولهم وذلك تأكيدا وتعزيزا للخصائص الثقافية التي يحملونها (Irvine & Armento, 2001)؛ فالمعلم في الصفوف الدراسية المتجاوبة ثقافيا، يبدأ بالتعرف على ما يحمله كل متعلم من خبرات سابقة تتعلق بالثقافة التي يمتلكها بكافة جوانبها، ثم يقوم بتصميم خبرات وأنشطة تعلمية، وأساليب تدريسية وتقييمية تراعي وتؤكد وتعزز تلك الثقافة. كما تقدم (لادسون-بيلينقز) تعريفا للتدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بكونه الممارسات التدريسية والتقييمية التي تؤكد على أهمية تضمين المرجعيات الثقافية(Cultural Referents) الخاصة بالمتعلم في جميع جوانب العملية التعليمية (Ladson-Billings, 1995b)؛ فالمرجعيات الثقافية للمتعلم المتمثلة بخصائصه الثقافية كعرقه، وجنسه، ودينه، واهتماماته وميوله، جميعها عوامل تلعب دورا هاما في مدى وكيفية تعلمه.

خصائص وأهمية التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)

يلاقي التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) مؤخرا اهتماما بالغا في المؤسسات التعليمية التي تتميز بالتنوع الثقافي بين منتسبيها، وذلك للصفات الفريدة التي تميزه عن غيره من أساليب التدريس المختلفة. فالتدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) يتميز بكونه تدريسا متمركزا حول المتعلم، حيث يقوم المعلم بتكييف المنهج وطرق

التدريس والتقييم لتلائم احتياجات المتعلمين المتنوعة. كما يقوم المعلم من خلال التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بتشجيع المتعلمين على التفكير النقدي وحل المشكلات، وخلق العلاقات الإيجابية مع المتعلمين وعائلاتهم (Love & Kruger, 2005). وتشير الدراسات كذلك إلى أن التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) يعزز النجاح الأكاديمي للمتعلم ويحافظ على هويته الثقافية، كما ينمي الوعي الثقافي لدى المتعلم مما يسهم في إعداده لتحدي الأوضاع الراهنة من العنصرية والتحيز، فالغاية الكبرى من استخدام التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) لا تقف عند حدود إعداد المتعلم للاندماج والتكيف مع المجتمع، بل أن يكون مواطنا صالحا وقادرا على إحداث التغيير الايجابي في المجتمع من خلال نبذ كل أشكال العنصرية والتحيز ضد الثقافات المختلفة (Ladson-Billings, 1995b). وبذلك، فالتدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) يتحدى الانطباعات السلبية عن الجماعات والأقليات الثقافية، ويرفض الأحكام المسبقة عن الثقافات المختلفة، وأيضا ينبذ في ممارساته كافة أشكال العنصرية والتمييز والاضطهاد في الفرص التعليمية المقدمة لجميع أفراد المجتمع. كذلك، يرتبط التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بمفهوم العدالة الاجتماعية (Social Justice)، فهو يسعى في ممارساته إلى تكوين مجتمعات مهتمة يتم من خلالها تقدير واحترام الاختلافات الثقافية بين المتعلمين، والنظر إليها بكونها اختلافات مثرية للعملية التعليمية، حيث يتعاون كل من المعلم، والمتعلم، والمنتمين للمؤسسة التعليمية، وعائلاتهم في خلق البيئة الاجتماعية السليمة والمشجعة التي تضمن التعلم الفعال لكل متعلم بناء على احتياجاته وثقافته الخاصة وذلك في جو من الطمأنينة والعدالة والمساواة. كما يتصف التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بكونه السبيل الأمثل لمعالجة عدم توازن القوى العاملة في المجتمع والناتج عن تفاوت فرص التعليم بين الطبقات

الاجتماعية والاقتصادية والدينية بوصفها ثقافات فرعية في المجتمع الأكبر (وطفة، 2013)؛ فمن خلال التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)، يتم تصميم خبرات تعلمية متمايزة تتوافق والاحتياجات الثقافية المختلفة للمتعلمين، مما يؤدي إلى حصول المتعلم على تعليم جيد يمكنه مستقبلا من الحصول على فرصة عمل في المجتمع الأكبر (Hollins, 1993). ويتميز كذلك التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بعدد من الصفات التي تجعل منه تدريسا متمايزا ومرتكزا على الثقافة الخاصة بكل متعلم على حدة، فهو يتصف بكونه (Gay, 2002):

١- **شموليا**: حيث يركز على جميع جوانب المتعلم بما فيها الجوانب المعرفية، والاجتماعية، والوجدانية والنفسحركية، وينظر للتراث الثقافي الذي يحمله المتعلم بأهمية بالغة توازي أهمية المنهج العلمي.

٢- **مؤكدا على الثقافة**: حيث يتعرف المعلم على ثقافات المتعلمين المختلفة ويستخدم نقاط القوة فيها في ممارساته التدريسية والتقييمية اليومية، مما يؤكد على وجود واحترام هويتهم الثقافية.

٣- **متعدد الأبعاد**: حيث يتناول المنهج العلمي، وأساليب وأنشطة التعلم، وبيئة التعلم، والعلاقات القائمة بين المعلم والمتعلم من جهة، والمعلم وعائلة المتعلم من جهة أخرى، وكذلك طرق وأساليب التقييم وإدارة الصف المتنوع ثقافيا.

المعلم المتجاوب ثقافيا

(Culturally Responsive Teacher)

إن القدرة على ممارسة التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) لا ترتبط فحسب بإتقان المعلم لعدد من الكفايات التدريسية والتقييمية، بل تستوجب كذلك

امتلاك المعلم لما يسمى بالكفاءة بين-الثقافية (Intercultural Competence)، والتي يمكن تعريفها بأنها مجموعة من المهارات العقلية، والسلوكية، والوجدانية التي تساهم في إنجاح العملية التعليمية وتعزيز التواصل والتفاعل مع المتعلمين المنتمين للثقافات المختلفة (Deardroff, 2006)؛ فكلما ارتفع مستوى الكفاءة بين-الثقافية لدى المعلم، كلما أدى ذلك إلى ممارسته بدرجة أكبر لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT). كما أن المعلم المتقن لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا يمتلك عددا من الصفات من أهمها (Villegas & Lucas, 2002):

١- **الوعي الاجتماعي-الثقافي**: فالمعلم المتجاوب ثقافيا هو الذي يحمل وعيا بهويته الثقافية، ومصادر التحيز التي من المحتمل أن تنشأ في المجتمع بسبب غياب العدالة الاجتماعية، ويقوم بمعالجة أي توجه سلبي قد يحمله المتعلم أو يصدر منه تجاه المتعلمين الآخرين المنتمين للثقافات المختلفة.

٢- **التوجهات الإيجابية**: تعتبر توجهات المعلم تجاه المتعلمين ذات تأثير بالغ في مدى تعلمهم. لذلك، فالمعلم المتجاوب ثقافيا يتقبل ويحترم الاختلافات الثقافية، ويحمل توجهات إيجابية تجاه الثقافات التي تختلف عن ثقافته الخاصة.

٣- **الالتزام والمهارات**: يعمل المعلم المتجاوب ثقافيا على تجاوز العوائق الثقافية – كالاختلافات في العرق أو الانتماء الديني أو الاجتماعي، التي قد تمنع المتعلمين من العمل والتعاون معا في الصف الدراسي الواحد، كما أنه يلتزم بالعمل مع المؤسسة التعليمية والمجتمع الأكبر لتحقيق العدالة الاجتماعية بين جميع أفراد المجتمع.

٤- **النظرة البنائية**: إن إيمان المعلم بأن جميع المتعلمين يمتلكون القدرة على التعلم يتطلب بناء رابط متين بين ما يعرفه المتعلم مسبقا وما يحمله من خبرات، وبين ماذا يحتاج ليتعلم وكيف يحب أن يتعلم. فالمعلم المتجاوب

ثقافيا يشجع المتعلم على التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتعاون، والاهتمام بوجهات النظر المتعددة التي تمثل الثقافات المختلفة.

٥- **المعرفة بثقافة المتعلم**: إن إلمام المعلم المتجاوب ثقافيا بالخبرات السابقة التي يحملها المتعلم، وعائلته وظروف تنشئته، وثقافته ومجتمعه الأكبر تساعده في استخدام معطيات الثقافة الخاصة بالمتعلم في بناء وتصميم خبرات وأنشطة تعلمية تناسب وتعزز الثقافة التي يحملها.

ومما تقدم، فالمعلم المتجاوب ثقافيا يؤمن بأثر الثقافة الخاصة بالمتعلم بكافة خصائصها وجوانبها المتشعبة على عملية تعلمه، فيقوم بتكييف المنهج والمحتوى العلمي في السياق الثقافي الخاص بالمتعلمين والمجتمع الأكبر، كما أنه يتموضع في السياق التاريخي والثقافي لمتعلميه لبناء معارفهم الجديدة، وينظر للمعرفة بكونها عملية تبادلية بين المعلم والمتعلم. وعليه، فالمعلم المتجاوب ثقافيا يدمج ثقافة المتعلم في تدريسه، وينصت جيدا للمتعلمين، ويسمح لهم بمشاركته في قصصهم الشخصية بهدف تكوين علاقات بناءة مع المتعلمين وعوائلهم (Irvine & Armento, 2001).

كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا

(CRT Competencies)

واجه الباحثون بعض التحديات في تحديد الكفايات التدريسية والتقييمية المرتبطة بالتدريس المتجاوب ثقافيا (CRT). فعلى سبيل المثال، قامت (هولينز) بتحليل محتوى أربعة دراسات علمية لتحديد الكفايات التدريسية والتقييمية المرتبطة بهذا النوع من التدريس. وبناء عليه، اقترحت (هولينز) سبع كفايات للتدريس المتجاوب ثقافيا (CRT). يوضح شكل 1 كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) كما وضعتها (هولينز) (Hollins, 1993):

شكل (١) كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) كما وضعتها (هولينز).

وفي عام (2002)، قامت (جينيفا قي) بإضافة ست كفايات أخرى للقائمة التي وضعتها (هولينز) وهي: (1) تنمية وعي المعلم بالتنوع الثقافي لدى المتعلمين؛ (2) تصميم منهج ومحتوى علمي متجاوب ثقافيا؛ (3) إظهار الاهتمام بالثقافات الأخرى؛ (4) خلق مجتمع متعلم؛ (5) تأسيس مجتمعات عبر-ثقافية؛ وأخيرا (6) استخدام طرق تدريس منسجمة مع الاختلافات الثقافية بين المتعلمين (Gay, 2002). وبالرغم من هذه الاسهامات، إلا أن أيا منها لم تنته إلى وضع مقياس خاص لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا(CRT) حتى عام (2007)، حين قام (سيواتو) بدمج وتصنيف كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) التي وضعتها كل من (هولينز) و(جينيفا قي) إلى أربعة محاور رئيسة هي: (1) المناهج وطرق التدريس؛ و(2) إدارة الصف؛ و(3) تقييم المتعلمين؛ وأخيرا (4) الغنى الثقافي لبيئة التعلم (Siwatu, 2007). ومن خلال هذا ال... قام (سيواتو) بوضع مقياس الكفاءة الذاتية للتدريس المتجا... ثقافيا ... الذ... ه في المجلة المرموقة (Teac... ...eacher Education) لكون أو... علمي لقياس كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)... ...س (سيواتو) (CRTSE) في الوقت الحالي المقياس ال... و... ...ش... ال... ...ذا المجال، وذلك لكونه قد تم تصم... ...ى أهم الدراسات التي ... ...مارسات المعلمين المتعلقة بكفايات التدريس ال... ثقاف... (CRT, 2015).

كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا
التواصل مع المتعلمين
التعرف على المنهج والمتعلم
التدريس التأملي
التعرف على المصادر المتاحة
خلق بيئة تعلم داعمة
تنمية العلاقات مع المتعلم وعائلته
التركيز على أداء المتعلم

الدراسات السابقة

الدراسات العربية: تندر الأدبيات العربية بحسب علم الباحثة من الدراسات التي تناولت مفهوم التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بشكل خاص، وبمراعاة التنوع الثقافي لدى المتعلمين بشكل عام، حيث توصلت الباحثة إلى دراسة وحيدة وحديثة تناولت مستوى تقبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين المتعلمين من وجهة نظر المتعلمين أنفسهم (الزبون وفلوح، 2018). قام الباحثان بتطبيق الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (100) متعلم من متعلمي الدراسات العليا في كليتي (العلوم التربوية) و(كلية الملك عبدالله الثاني لتكنولوجيا المعلومات)، وحرص الباحثان على أن تشتمل العينة على عدد من المتعلمين من مختلف الجنسيات من العرب والأجانب. صمم الباحثان أداة مكونة من (24) بندا لقياس مستوى تقبل أعضاء هيئة التدريس للتنوع الثقافي بين المتعلمين، وذلك بناء على مراجعة الأدبيات السابقة المتعلقة بمفهوم التنوع الثقافي. أشارت نتائج الدراسة إلى: (1) وجود مستوى تقبل متوسط لدى أعضاء هيئة التدريس للتنوع الثقافي الذي يحمله المتعلمون؛ (2) وجود فروق دالة إحصائيا لصالح أعضاء هيئة التدريس الذكور في مستوى تقبل التنوع الثقافي لدى المتعلمين؛ و(3) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى تقبل أعضاء هيئة التدريس للتنوع الثقافي لدى المتعلمين بين الكليتين. أوصى الباحثان بضرورة تشجيع الدراسات المماثلة لقياس مستوى تقبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المختلفة للتنوع الثقافي، وكذلك إقامة الأنشطة والمؤتمرات التي من شأنها تعزيز مفهوم التنوع الثقافي، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من التعددية الثقافية في قاعاتهم الدراسية لاكتساب المعرفة وتطوير المهارات والقدرات.

الدراسات الأجنبية: أجرت (هاسياو) دراسة هدفت من خلالها للتعرف على درجة استعداد المعلمين قبل-الخدمة لاستخدام كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)، كما هدفت إلى مراجعة مقياس الكفاءة الذاتية للتدريس المتجاوب ثقافيا (CRTSE) لـ(سيواتو) (Siwatu, 2007) لجعله قابلا للتطبيق على معلمي قبل-الخدمة في كليات إعداد المعلمين (Hsiao, 2015). قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على (188) معلما قبل-الخدمة من مختلف التخصصات الدراسية وذلك في جامعتين مختلفتين في الجنوب الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية في الفصل الدراسي الأخير من دراستهم في كليات إعداد المعلمين. استخدمت الباحثة مقياسا سداسيا (مستعد جدا – غير مستعد أبدا)، وتحققت من صدق الأداة من خلال المحكمين في مجال التربية الخاصة والتعليم متعدد الثقافات. أشارت النتائج إلى: (1) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين بين الذكور والإناث في درجة الاستعداد للتدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) و(2) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين البيض وغير البيض في درجة الاستعداد للتدريس المتجاوب ثقافيا (CRT). قامت الباحثة أيضا بإجراء التحليل العاملي لبنود مقياس الكفاءة الذاتية للتدريس المتجاوب ثقافيا (CRTSE)، ثم أعادت بناء مقياس خاص لقياس الاستعداد للتدريس المتجاوب ثقافيا (CRTPS) ليشمل ثلاثة محاور: المناهج وطرق التدريس، العلاقات وبناء التوقعات حول أداء المتعلمين، وتشكيل الانتماء للمجموعة. أوصت الباحثة باستخدام هذا المقياس للكشف عن استعدادات الطلبة المعلمين قبل-الخدمة في كليات إعداد المعلمين لاستخدام كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT).

أما (تشو) و(غارسيا) فقد أجريا دراسة ارتباطية للتعرف على أثر بعض العوامل الشخصية والمهنية على الكفاءة الذاتية في استخدام كفايات التدريس

المتجاوب ثقافيا (Chu & Garcia) (CRT, 2014). شارك في الدراسة (344) معلما للتربية الخاصة من ثلاث مدارس في جنوب غرب أمريكا من مختلف الأعراق والخصائص الثقافية مثل العمر، ونوع الإعاقة والمؤهل الدراسي وغيرها. قام الباحثان باستخدام مقياس (سيواتو) لقياس الكفاءة الذاتية للتدريس المتجاوب ثقافيا (Siwatu) (CRTSE, 2007)، مع تقليص المقياس المستخدم ليصبح مقياسا خماسيا. توصل الباحثان إلى النتائج التالية: (1) أن هناك علاقة إيجابية بين ثقة المعلمين بقدراتهم على استخدام كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) وإجادتهم للغات الأخرى؛ (2) أن المعلمين السود أكثر ثقة بقدراتهم على استخدام كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) من المعلمين البيض؛ (3) أن المعلمين الذين يدرسون تلاميذا يحملون إعاقات بسيطة أكثر ثقة بقدراتهم على استخدام كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) من أولئك الذين يدرسون تلاميذا يحلمون إعاقات شديدة؛ (4) لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين عمر المعلم ومدى ثقته بقدراته على استخدام كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)؛ (5) أن المعلمين الذين يدرسون في صفوف تشمل تلاميذ ذوي احتياجات خاصة فقط أكثر ثقة بقدراتهم على استخدام كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) من الذين يدرسون في صفوف مدمجة؛ وأخيرا (6) أن المعلمين الذين تلقوا تدريبا على التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر ثقة في قدراتهم على استخدام كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT). وفي النهاية، قدم الباحثان عددا من التوصيات من أهمها ضرورة التدريب المكثف للمعلمين على استخدام كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) وخاصة في المدارس والفصول الدراسية التي تتصف بالتعددية الثقافية.

وأخيرا، أجرى سيواتو (Siwatu) إحدى الدراسات الرائدة في مجال قياس

كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)، حيث هدف إلى تصميم مقياسين متعلقين بكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (Siwatu, 2007). قام (سيواتو) بتصميم مقياس الكفاءة الذاتية للتدريس المتجاوب ثقافيا (CRTSE) المكون من (40) بندا، كما صمم مقياسا للمخرجات المتوقعة من التدريس المتجاوب ثقافيا (CRTOE) المكون من (26) بندا. قام الباحث بتطبيق الدراسة على (275) طالبا معلما في إحدى الجامعات الأمريكية من مختلف التخصصات والمراحل الدراسية، ثم أجرى تحليل البناء العاملي للمقياسين، ووجد أنهما مناسبين للاستخدام. أشارت نتائج الدراسة إلى: (1) أن هناك علاقة إيجابية بين استجابات الطلبة المعلمين على المقياسين وذلك بنسبة (70%)، فكلما زادت ثقة الطلبة المعلمين بقدراتهم على استخدام كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)، كلما زاد اعتقادهم أن تؤدي تلك الكفايات إلى تحقيق التعلم الإيجابي؛ (2) أن هناك تفاوت في استجابات الطلبة المعلمين على البنود الخاصة بمقياس الكفاءة الذاتية للتدريس المتجاوب ثقافيا (CRTSE)، حيث وجد أن الطلبة المعلمين يثقون بدرجة كبيرة بقدراتهم على جعل التلاميذ يشعرون بالانتماء للصف الدراسي وكذلك على تكوين علاقات شخصية وإيجابية مع التلاميذ، في حين أنهم لم يظهروا ثقة كبيرة في قدراتهم على التواصل لفظيا مع المنتمين للثقافات الأخرى؛ (3) أن الطلبة المعلمين يعتقدون بأن التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) يؤدي بشكل كبير إلى تعزيز الثقة بين المعلم والتلميذ؛ وأخيرا، (4) أن الطلبة المعلمين لا يعتقدون بأن تشجيع التلاميذ على استخدام لغاتهم الأصلية سيؤدي إلى المحافظة على الهوية الثقافية للتلميذ. قدم الباحث هذين المقياسين في نهاية دراسته ليتم استخدمهما والتحقق إجرائيا من صحتهما وملاءمتهما لتقييم ممارسات الأساتذة والمعلمين المتعلقة بكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) في المؤسسات التعليمية

المختلفة.

تعليق حول الدراسات السابقة: تقتصر الدراسات الأجنبية التي أجريت حول موضوع التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) على معلمي المدارس أو المعلمين-قبل الخدمة في مؤسسات إعداد المعلمين، فلم تتوصل الباحثة إلى أي دراسة تقييمية (عربية أو عالمية) حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس المنتسبين لمؤسسات التعليم العالي خاصة في كليات إعداد المعلمين، مما يؤكد على أهمية هذه الدراسة في إثراء الأدبيات المتعلقة بمفهوم التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT). كما يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة، اعتماد الباحثين على مقياس (سيواتو) لقياس كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRTSE) (Siwatu, 2007)، وقيام بعض الباحثين بإجراء التعديلات وتطوير المقياس ليتلاءم مع السياق الثقافي الذي أجريت فيه دراساتهم، وهذا بدوره يعزز من قيمة المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

السؤال الرئيس الأول: ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)؟

أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت يمارسون كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة (126.2) من أصل (150) درجة بما يعادل وزنا مئويا يبلغ (84.1%). وجاء المحور الثاني في الترتيب الأول بمتوسط حسابي يبلغ (34.45) وهو ما يعادل وزنا مئويا يبلغ (86.1%) مما يشير إلى درجة كبيرة في ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة بطرق

التدريس وأنشطة التعلم. أما المحور الثالث المتعلق بأساليب التقييم، فقد جاء في الترتيب الأخير بوزن مئوي يبلغ (82%) وهو يشير إلى درجة متوسطة من استخدام كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بحسب المقياس المستخدم لتفسير نتائج هذه الدراسة. يوضح جدول 5 النتائج التفصيلية لاستجابات المشاركين على مقياس كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) موزعة بحسب المحاور الأربعة الممثلة للمقياس:

جدول ٥

النتائج التفصيلية لاستجابات المشاركين موزعة بحسب المحاور الأربعة للمقياس

المحور	أعلى درجة	أقل درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم التباين	الوزن المئوي	الترتيب	درجة الممارسة
الأول	٤٠	١٧	٣٣,٢٢	٥,٠٠	٢٥,٠٠	٨٣,١٪	٣	متوسطة
الثاني	٤٠	١٧	٣٤,٤٥	٤,٨١	٢٣,١٦	٨٦,١٪	١	كبيرة
الثالث	٣٠	١٢	٢٤,٦٠	٤,٣١	١٨,٥٨	٨٢٪	٤	متوسطة
الرابع	٤٠	١٩	٣٣,٨٨	٤,٤٨	٢٠,١٠	٨٤,٧٪	٢	متوسطة

السؤال الفرعي الأول: ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة بالمحتوى العلمي؟

جاء هذا المحور بالترتيب الثالث بوزن مئوي يبلغ (83.1%) وهو يشير إلى درجة ممارسة متوسطة لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة

بالمحتوى العلمي للمقررات الدراسية. وبالرغم من هذه الممارسة المتوسطة، فإننا نجد درجة ممارسة كبيرة لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة بالمحتوى العلمي على عدد البنود الهامة. فعلى سبيل المثال، تشير النتائج إلى أن الأساتذة يقومون بتشجيع المتعلمين على القراءة من المصادر المختلفة، حيث جاء البند (5) بالترتيب الأول وبمتوسط حسابي يبلغ (4.33). وتعتقد الباحثة أن هذا الاهتمام من الأساتذة في تشجيع المتعلمين للاطلاع على مصادر متنوعة للمحتوى العلمي ينبع من اهتمامهم بالمستحدثات التربوية التي يتم نشرها في المواقع الالكترونية العربية والأجنبية. كما نجد أن الأساتذة يراجعون المحتوى العلمي لضمان عدم تعزيزه للتصورات السلبية عن الجماعات الثقافية المختلفة، حيث جاء البند (4) في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي يبلغ (4.32)؛ فالحرية الأكاديمية التي تعطى للأستاذ الجامعي في كلية التربية – جامعة الكويت في اختيار المحتوى العلمي المناسب لكل مقرر دراسي، تتطلب منه كذلك التحقق من احترام هذا المحتوى للاختلافات الثقافية بين الجماعات الثقافية المتعددة، مما يعكس درجة مسؤولية مهنية وأخلاقية عالية لدى الأساتذة. كما نجد اهتماما كبيرا من الأساتذة في تعزيز المحتوى العلمي بكتابات لمؤلفين ينتمون لثقافات مختلفة، حيث جاء البند (3) في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي يبلغ (4.29)، وهو ما يعكس اطلاعا جيدا وواسعا من الأساتذة على الاسهامات الأجنبية المتعلقة بالتربية بكافة جوانبها، وتفسر الباحثة هذا الاهتمام بالخلفيات الثقافية التي يحملها معظم الأساتذة بسبب ظروف دراستهم في الجامعات الأمريكية والأوروبية مما أدى إلى تعرفهم على اسهامات المفكرين المنتمين للثقافات الأخرى ونقلها إلى متعلميهم. كما تظهر النتائج أن الأساتذة يقومون بضرب الأمثال الممثلة للثقافات التي ينتمي إليها المتعلمون، مما يعكس معرفة واطلاعا واسعا من الأساتذة على

الثقافات المختلفة، حيث جاء البند (2) في الترتيب الخامس بدرجة ممارسة كبيرة وبمتوسط حسابي يبلغ (4.27).

ومن جهة أخرى، ترى الباحثة أن هناك قصورا في استخدام الأساتذة للأفلام التعليمية التي تعكس نماذجا تربوية من الثقافات الأخرى، حيث جاء البند (6) في الترتيب السادس بمتوسط حسابي يبلغ (3.96) مما يشير إلى ضرورة تشجيع الأساتذة على استخدام الأفلام التعليمية في ممارساتهم التدريسية لما لها من دور في استثارة دافعية المتعلم للتأمل والانعكاس على الذات. ويأتي البند (7) المتعلق بتوفير نسخة أجنبية لمحتوى المقرر في الترتيب الأخير وبمتوسط حسابي يبلغ (3.83)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بطبيعة الدراسة الجامعية في كلية التربية حيث تعتبر اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدراسة، غير أن هذه النتيجة قد تشكل عائقا أمام المتعلمين غير المتقنين للغة العربية، أو الذين لديهم ضعف في اللغة العربية لظروف تنشئتهم أو دراستهم في المدارس الأجنبية مثلا، مما يدعو إلى ضرورة توجيه الأقسام العلمية في كلية التربية نحو توفير محتوى علمي رسمي للمقررات الدراسية التي يتم طرحها، وذلك لمراعاة التنوع الثقافي في الخصائص اللغوية لدى المتعلمين خاصة في ظل وجود عدد كبير من المتعلمين في كلية التربية المنتمين لجنسيات مختلفة. يوضح جدول 6 النتائج التفصيلية لاستجابات المشاركين على المحور الأول الخاص بكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة بالمحتوى العلمي للمقرر:

جدول ٦

النتائج التفصيلية لاستجابات المشاركين على المحور الأول المتعلق بالمحتوى العلمي للمقرر

الرقم	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
1	أحدّث المحتوى العلمي للمقرر بما يتوافق مع التنوع الثقافي لطلبتي.	ت	36	30	10	2	0	4.28	788.	كبيرة	4
		%	46.2	38.5	12.8	2.6	0				
2	استخدم أمثلة وقصصا مختلفة من الثقافات التي ينتمي إليها طلبتي.	ت	35	32	9	2	0	4.27	771.	كبيرة	5
		%	44.9	41.0	11.5	2.6	0				
3	أختار مقالات أو كتابات معززة لمحتوى مقرراتي لمؤلفين من ثقافات مختلفة.	ت	35	31	12	0	0	4.29	723.	كبيرة	3
		%	44.9	39.7	15.4	0	0				

4	أراجع المحتوى للتأكد من عدم تعزيزه لتصورات سلبية عن الثقافات الأخرى.	ت	35	32	10	1	0	4.32	740.	كبيرة	2
		%	44.9	41.0	12.8	1.3	0				
5	أشجع طلبتي على القراءة من مصادر مختلفة (كتب – مواقع عربية أو أجنبية).	ت	34	34	3	4	0	4.33	784.	كبيرة	1
		%	47.4	43.6	3.8	5.1	0				
6	أعرض أفلاما تعليمية من ثقافات مختلفة مرتبطة بمحتوى المقرر.	ت	32	24	9	13	0	3.96	1.09	متوسطة	6
		%	41.0	30.8	11.5	16.7	0				
7	أوفّر نسخة أجنبية للمحتوى العلمي لمقرراتي عند حاجة طلبتي لذلك.	ت	26	26	17	5	4	3.83	1.12	متوسطة	8
		%	33.3	33.3	21.8	6.4	5.1				

8	أختار موادا تعليمية داعمة (صور، مقاطع يوتيوب، الخ) من ثقافات مختلفة.	ت	25	32	12	9	0	3.94	972.	متوسطة	7
		%	32.1	41.0	15.4	11.5	0				

السؤال الفرعي الثاني: ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة بطرق التدريس وأنشطة التعلم؟

جاء هذا المحور بالترتيب الأول بوزن مئوي يبلغ (86.1%) وهو ما يشير إلى درجة ممارسة كبيرة لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة بطرق التدريس وأنشطة التعلم. فنجد البند (11) يأتي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي يبلغ (4.46) حيث أشار ما نسبته أكثر من نصف أفراد العينة (55.1%) بأنهم يقومون دائما بتقديم تكليفات متنوعة تراعي أنماط التعلم المختلفة، وهو ما يعكس تنفيذا لتوجيهات كلية التربية لاستخدام الممارسات التدريسية المختلفة التي تراعي أنماط التعلم المتنوعة التي يحملها المتعلمون (جامعة الكويت – كلية التربية، 2006). كما نجد تطبيقات نظرية التعلم البنائية واضحة في ممارسات الأساتذة، حيث يقوم ما نسبته (53.8%) من الأساتذة باستخدام المعارف السابقة لدى المتعلمين في بناء المعارف الجديدة، وهذا يؤكد إتفاق ممارسات الأساتذة في كلية التربية – جامعة الكويت مع فلسفة الكلية القائمة على نظرية التعلم البنائية. ويظهر الأساتذة كذلك اهتماما بالتعرف على طرق التعلم المفضلة لدى متعلميهم، حيث جاء البند (14) بالترتيب الثالث وبمتوسط حسابي يبلغ (4.40) مما يعكس الجهود التي يبذلها الأساتذة في جمع المعلومات حول

تفضيلات متعلميهم، وبالتالي تصميم خبرات تعلمية تلائم تلك التفضيلات. كما أشارت النتائج إلى أن الأساتذة يقومون بالتنويع بين الأساليب الفردية والجماعية في التدريس، مما يعكس فهما واضحا لأنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين، كما تمثل استجابتهم على هذا البند النظرة البنائية الاجتماعية التي يتبنونها من خلال إيمانهم أن المتعلم يصل إلى بناء المعرفة عن طريق التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (Vygotsky, 1978).

وسلطت النتائج الضوء على بعض جوانب القصور في ممارسات الأساتذة التدريسية. فعلى سبيل المثال، يأتي البند (12) المتعلق بتكوين مجموعات تعلم غير متجانسة ثقافيا (Heterogeneous groups) في الترتيب السادس بمتوسط حسابي يبلغ (4.22)، بالرغم من أهمية المجموعات غير المتجانسة ثقافيا في التعلم والتي يقصد بها المجموعات التعلمية المكونة من متعلمين يحملون خصائص ثقافية مختلفة كالعرق، أو الدين، أو الانتماء الاجتماعي، أو اللغة وغيرها؛ فالتعلم الجيد يحدث عندما يتم وضع تحديات أمام المتعلمين من خلال التعرض لأفكار ووجهات نظر مختلفة تخالف ما يحملونه من خبرات سابقة بشرط توفير بيئة آمنة ومريحة في الصف الدراسي (Powell & Kalina, 2009). وعليه، تطرح هذه النتيجة الحاجة لتدريب الأساتذة على كيفية الاستفادة من التنوع الثقافي لدى المتعلمين في تصميم مجموعات تعلم غير متجانسة في الخصائص الثقافية التي يحملها أعضاؤها. وتشير النتائج كذلك إلى قلة اهتمام الأساتذة بالخلفيات الثقافية التي يحملها المتعلمون التي تشمل الانتماءات العرقية والدينية والاجتماعية، حيث جاء البند (10) في الترتيب السادس بمتوسط حسابي يبلغ (4.22). وترجع الباحثة قلة الاهتمام بالخلفيات الثقافية للمتعلمين بكثافة أعداد المتعلمين في الصف الواحد، مما يثقل كاهل الأستاذ المحمل بمسؤوليات مهنية أخرى إلى جانب

التدريس، وهذا بدوره يستدعي أن تباشر كلية التربية في النظر إلى أعداد المتعلمين في الشعب الدراسية ليتسنى للأستاذ التعرف عن قرب للخلفيات والانتماءات الثقافية لمتعلميه. يوضح جدول 7 النتائج التفصيلية لاستجابات المشاركين على المحور الثاني الخاص بكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة بطرق التدريس وأنشطة التعلم:

جدول ٧

النتائج التفصيلية لاستجابات المشاركين على المحور الثاني المتعلق بطرق التدريس وأنشطة التعلم

الرقم	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
9	استخدم طرقا تدريسية مختلفة تلبي احتياجات طلبتي المتنوعة.	ت	33	37	7	1	0	4.31	690.	كبيرة	5
		%	42.3	47.4	9.0	1.3	0				
10	استخدم الخلفيات الثقافية المتنوعة لطلبتي لجعل عملية التعلم ذات معنى لهم.	ت	34	27	17	0	0	4.22	784.	متوسطة	6
		%	43.6	34.6	21.8	0	0				
11	أقدم لطلبتي تكليفات متنوعة تراعي أنماط تعلمهم واهتماماتهم المختلفة.	ت	43	29	5	1	0	4.46	678.	كبيرة	1
		%	55.1	37.2	6.4	1.3	0				

12	أحرص على تكوين مجموعات تعلمية تشمل متعلمين من ثقافات مختلفة.	ت	39	22	12	5	0	4.22	935.	متوسطة	6
		%	50	28.2	15.4	6.4	0				
13	أستعين بالمعارف السابقة عند طلبتي لمساعدتهم في فهم المعارف الجديدة.	ت	42	29	6	1	0	4.44	695.	كبيرة	2
		%	53.8	37.2	7.7	1.3	0				
14	أجمع معلومات حول الطرق التي يفضل طلبتي أن يتعلموا من خلالها.	ت	40	30	7	1	0	4.40	709.	كبيرة	3
		%	51.3	38.5	9	1.3	0				
15	أنوّع في تدريسي بين الأساليب الفردية والجماعية.	ت	38	33	6	1	0	4.38	688.	كبيرة	4
		%	48.7	42.3	7.7	1.3	0				
16	استخدم ميول واهتمامات طلبتي لجعل عملية التعلم ذات معنى لهم.	ت	24	34	18	2	0	4.03	805.	متوسطة	8
		%	30.8	43.6	23.1	2.6	0				

السؤال الفرعي الثالث: ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة بأساليب التقييم؟

جاء هذا المحور بالترتيب الرابع والأخير من بين المحاور الأربعة الممثلة لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بوزن مئوي يبلغ (82%) وهو يشير إلى درجة ممارسة متوسطة لجميع البنود الخاصة بكفايات التقييم المتجاوب ثقافيا. أظهرت النتائج إلى أن الأساتذة يقومون باستخدام طرق تقييم مختلفة تراعي التنوع الثقافي، حيث جاء البند (18) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي يبلغ (4.22). وتفسر الباحثة هذه النتيجة بالكثافة الطلابية التي تتصف بها كلية التربية، حيث يتطلب ذلك من الأستاذ جهدا مضاعفا لتصميم طرق وأساليب تقييمية تلائم كافة الاحتياجات. أما ما يتعلق بالتعرف على نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، فقد جاء البندان (21) و (19) بنتيجة متقاربة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأول (4.22) أما الثاني فبلغ متوسطه الحسابي (4.21). وتشير هذه النتيجة المتقاربة إلى أن الأساتذة يهتمون إلى حد ما بالتعرف على نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين من أجل تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف. وفيما يتعلق بمراجعة الاختبارات الفصلية والنهائية، يقوم معظم الأساتذة بمراجعة هذه الاختبارات للتأكد من مراعاتها للقدرات التي يحملها المتعلمون، حيث جاء البند (20) في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي يبلغ (4.14)، مما يؤكد من المسؤولية المهنية والأخلاقية لدى أساتذة كلية التربية في تصميم أساليب تقييمية تراعي القدرات المتفاوتة التي يحملها المتعلمون في كل فصل دراسي. وفي الترتيب قبل الأخير في هذا المحور، يأتي البند (22) المتعلق بسؤال المتعلمين عن الأساليب المفضلة للتقييم، حيث جاء هذا البند بمتوسط حسابي يبلغ (3.95). وتعتقد الباحثة

من خلال خبرتها في التدريس الجامعي في كلية التربية – جامعة الكويت، أن الأساتذة يقومون باختيار أفضل الأساليب لتقييم المتعلمين، ويظهر ذلك واضحا من خلال استجابتهم على البند (18) المتعلق باستخدام الطرق التقييمية المختلفة المراعية للتنوع الثقافي لدى المتعلمين بناء على القدرات والمهارات وغيرها من خصائص تؤثر في عملية التقييم. ولذلك، فقد تأتي هذه النتيجة بناء على ما يؤمن به الأساتذة من فهمهم لمتطلبات المتعلمين المتنوعين ثقافيا وتصميمهم لأفضل وأنسب الطرق التقييمية دون الحاجة لسؤالهم عن ذلك. وأخيرا، يأتي البند (17) المتعلق بالتقييم القبلي (Pre-assessment) للمتعلمين في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي يبلغ (3.87). وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة تعكس طبيعة الدراسة الجامعية في كلية التربية – جامعة الكويت، حيث لا ترتبط معظم المقررات الدراسية بمتطلبات ومعارف مسبقة، ولذلك، قد لا يكون للتقييم القبلي أهمية بالغة لدى بعض الأساتذة. وبالرغم من أهمية هذا المحور المتعلق بأساليب التقييم، إلا أن هذه النتيجة تتطلب الجدية في تشجيع وتدريب الأساتذة على استخدام الكفايات التقييمية التي تراعي الاحتياجات المختلفة لدى المتعلمين. وهذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه دراسة (الهولي، 2014) التي خلصت إلى حاجة الأساتذة إلى فرص تدريبية في الكفايات التدريسية والتقييمية كالتدريس باستخدام مبادئ نظرية التعلم البنائية التي تركز على الخبرات السابقة للمتعلمين في الممارسات التدريسية والتقييمية، ومراعاة أساليب التعلم المختلفة لدى المتعلمين. كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه (جراغ، 2008) حول حاجة أساتذة كلية التربية للفرص التدريبية المتعلقة بالمجالات المهنية والأكاديمية والبحثية والاجتماعية، كطريقة التعامل مع المتعلمين المتعثرين دراسيا، وتصميم اختبارات وأساليب تقييم متنوعة، وبناء العلاقات الإيجابية مع المتعلمين، والتعرف على حقوق

المتعلمين على الأساتذة. وبالتالي، فإن نتائج هذه الدراسة تؤكد الحاجة إلى عقد دورات تدريبية لأساتذة كلية التربية خاصة تلك المتعلقة بتنمية كفايات التقييم المتجاوب ثقافيا. يوضح جدول 8 النتائج التفصيلية لاستجابات المشاركين على المحور الثالث المتعلق بأساليب التقييم:

جدول ٨

النتائج التفصيلية لاستجابات المشاركين على المحور الثالث المتعلق بأساليب التقييم

الرقم	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
17	أقوم بتقييم طلبتي عند بداية الفصل للتعرف على مستوياتهم المعرفية.	ت	25	31	13	5	4	3.87	1.09	متوسطة	6
		%	32.1	39.7	16.7	6.4	5.1				
18	أقيّم تعلم طلبتي باستخدام طرق تقييم مختلفة تراعي الاختلاف والتنوع لديهم.	ت	32	33	11	2	0	4.22	784.	متوسطة	1
		%	41	42.3	14.1	2.6	0				

19	أجمع معلومات تتعلق بنقاط الضعف في تعلم طلبتي.	ت	31	34	11	2	0	4.21	.799	متوسطة	3
		%	39.7	43.6	14.1	2.6	0				
20	أراجع الاختبارات الفصلية والنهائية للتأكد من مراعاتها لقدرات طلبتي المختلفة.	ت	32	27	17	2	0	4.14	.849	متوسطة	4
		%	41	34.6	21.8	2.6	0				
21	أجمع معلومات تتعلق بنقاط القوة في تعلم طلبتي.	ت	30	37	9	2	0	4.22	.755	متوسطة	1
		%	38.5	47.4	11.5	2.6	0				
22	أسأل طلبتي عن أساليب التقييم التي يفضلونها.	ت	27	31	9	11	0	3.95	1.01	متوسطة	5
		%	34.6	39.7	11.5	14.1	0				

السؤال الفرعي الرابع: ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة بالغنى الثقافي لبيئة التعلم؟

جاء هذا المحور بالترتيب الثاني بوزن مئوي يبلغ (84.7%) وهو ما يشير إلى

درجة استخدام متوسطة لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة بالغنى الثقافي لبيئة التعلم. أظهرت النتائج أن الأساتذة يراعون بشكل كبير الالتزامات الاجتماعية للمتعلمين، حيث جاء البند (28) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي يبلغ (4.60). وتجد الباحثة من خلال خبرتها التدريسية في كلية التربية – جامعة الكويت، أن العديد من المتعلمين– خاصة الإناث، يتعرضون للعديد من الالتزامات الاجتماعية التي قد تؤثر في عملية تعلمهم كمناسبات الزواج مثلا، مما يتطلب من الأساتذة نوعا من المرونة ومراعاة خاصة لهذه الظروف الاجتماعية. كما يهتم الأساتذة بتكوين العلاقات الإيجابية مع المتعلمين، ويظهر ذلك واضحا في البند (29) والذي جاء بمتوسط حسابي يبلغ (4.38)، وهذا بدوره يؤكد على الكفاءة بين-الثقافية التي يحملها أساتذة كلية التربية – جامعة الكويت والتي من أساسياتها القدرة على التفاعل والتواصل الإيجابي مع المتعلمين المنتمين للثقافات الأخرى.

ويتصف المجتمع الكويتي بشكل عام بالتنوع الثقافي من خلال وجود القبائل والانتماءات الاجتماعية المختلفة، حيث تحمل كل قبيلة أو عائلة بعض الأسماء الخاصة بأفرادها، كما أن وجود كلية التربية على قائمة الكليات الأخرى في أعداد المتعلمين غير الكويتيين قد جعل هناك تنوعا واختلافا في أسماء المتعلمين، وعلى ذلك نجد أن أساتذة كلية التربية – جامعة الكويت يولون اهتماما جيدا في تحري الدقة في نطق أسماء المتعلمين المتنوعة، حيث جاء البند (27) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي يبلغ (4.24). كما يظهر اهتمام الأساتذة في الخصوصيات الدينية للمتعلمين واضحا في البند (25)، حيث يرى معظم الأساتذة بأنهم يراعون الخصوصيات الدينية للمتعلمين، والتي من أبرزها الخصوصية المذهبية بين السنة والشيعة في المجتمع الكويتي، وهذا بدوره يشير إلى درجة جيدة من الوعي الاجتماعي-الثقافي لدى الأساتذة واحترام للخصوصيات الدينية للمتعلمين

المنتمين للثقافات الأخرى. كما تشير النتائج إلى بعض الضعف في هذا المحور خاصة في البند (30) المتعلق بالإسهامات الثقافية العربية والإسلامية في المجال التربوي، حيث جاء هذا البند في الترتيب الأخير في هذا المحور بمتوسط حسابي يبلغ (3.91). وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى احتمالية أن يكون لدى الأساتذة إيمان بالمعرفة السابقة لدى المتعلمين لتلك الإسهامات، نظرا لما يتلقونه في المقررات الإلزامية في الكليات المختلفة كمقرر الثقافة الإسلامية أو الحضارة العربية الإسلامية. وعلى ذلك، تقترح الباحثة أن تقوم كلية التربية بتشجيع متعلميها وأساتذتها على تنظيم المعارض والمحاضرات التي تسلط الضوء على إسهامات المفكرين العرب والمسلمين في المجال التربوي، لما لذلك من دور في تعزيز الهوية العربية والإسلامية. كما تظهر نتائج هذه الدراسة حاجة أساتذة كلية التربية لمشاركة متعلميهم في مناسباتهم الثقافية كالأعياد الوطنية أو الدينية، حيث جاء البند (24) في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي يبلغ (4.22). وتفسر الباحثة تأخر هذا البند إلى احتمالية عدم إلمام الأساتذة بالمناسبات الثقافية للمتعلمين خاصة المنتمين لثقافات يمكن اعتبارها أقلية ثقافية في المجتمع الكويتي الأكبر، كالمتعلمين الأفارقة يوضح جدول 9 النتائج التفصيلية لاستجابات المشاركين على المحور الرابع المتعلق بالغنى الثقافي لبيئة التعلم:

جدول ٩

النتائج التفصيلية لاستجابات المشاركين على المحور الرابع المتعلق بالغنى الثقافي لبيئة التعلم

الرقم	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
23	أقوم بتحية كل طالب من جنسية أخرى – إن وجد - بلغته / بلهجته الخاصة.	ت	31	36	9	2	0	4.23	755.	متوسطة	6
		%	39.7	46.2	11.5	2.6	0				
24	أذكر المناسبات الثقافية وأقدم التهاني لطلبتي المنتمين لتلك الثقافات.	ت	32	33	11	2	0	4.22	784.	متوسطة	7
		%	41	42.3	14.1	2.6	0				
25	أراعي الخصوصية الدينية لطلبتي المنتمين للمذاهب / الديانات الأخرى.	ت	33	33	10	2	0	4.24	766.	متوسطة	4
		%	42.3	42.3	12.8	2.6	0				
26	أتواصل مع طلبتي من الثقافات المختلفة باستخدام كلمات من لغتهم الخاصة.	ت	33	33	10	2	0	4.24	766.	متوسطة	4
		%	42.3	42.3	12.8	2.6	0				

27	أحرص على تحري الدقة في النطق الصحيح لأسماء طلبتي وعوائلهم.	ت	32	36	8	2	0	4.26	.746	كبيرة	3
		%	41	46.2	10.3	2.6	0				
28	أراعي الالتزامات الاجتماعية لطلبتي (مواعيد الزواج مثلا).	ت	38	35	3	2	0	4.60	.690	كبيرة	1
		%	48.7	44.9	3.8	2.6	0				
29	أكوّن علاقات إيجابية مع طلبتي على اختلاف انتماءاتهم الثقافية.	ت	43	24	9	2	0	4.38	.793	كبيرة	2
		%	55.1	30.8	11.5	2.6	0				
30	أشير للإسهامات الثقافية العربية والإسلامية في المجال التربوي.	ت	30	18	24	5	1	3.91	1.03	متوسطة	8
		%	38.5	23.1	30.8	6.4	1.3				

السؤال الرئيس الثاني: هل هناك فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا تعزى لمتغير الجنس؟

تم اختبار الفرض الصفري التالي: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسط رتب درجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بين الذكور والإناث. أظهرت نتائج اختبار (مان-ويتني) (Mann-Whitney U) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسط رتب درجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بين الذكور والإناث، وذلك في المحورين الثاني والثالث لصالح الذكور، حيث بلغ متوسط رتب الذكور في المحور الثاني المتعلق بأساليب التدريس وأنشطة التعلم (43.72)

أما متوسط الإناث فبلغ (28.75)، أما في المحور الثالث المتعلق بأساليب التقييم فقد بلغ متوسط رتب الذكور (42.71) ومتوسط رتب الإناث (31.32). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من (الزبون وفلوح، 2018) في دراستهما حيث خلصا إلى أن الأساتذة الذكور يحملون مستوى تقبل أكثر للتنوع الثقافي بين المتعلمين من الأساتذة الإناث، مما يستدعي المضي في إجراء دراسات ذات طبيعة نوعية للتعرف بشكل أدق على العوامل التي أدت إلى هذه النتيجة. وحيث أن التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) يرتبط ارتباطا إيجابيا بمدى الكفاءة بين-الثقافية التي يحملها المعلم، فيمكن القول أن الأساتذة الذكور يحملون كفاءة بين-ثقافية بشكل أكبر من الأساتذة الإناث. وهذه النتيجة تتعارض مع ما توصل إليه (ألتشولر) وآخرون في دراستهم والتي جاءت نتائجها لصالح الإناث في مستوى الكفاءة بين-الثقافية (Altshuler et al., 2003). وعند النظر للنتيجة على المقياس ككل، نجد أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين الذكور والإناث في متوسط رتب درجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) حيث بلغت درجة اختبار مان-ويتني (U = 517.00) وهي غير دالة (Z = -1.100, p = .27)، وبالتالي يتم قبول الفرض الصفري. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الباحثة (هاسياو) في دراستها حول عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في درجة الاستعداد لاستخدام كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (Hsiao) (2015 CRT). كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه الباحثون في مجال الكفاءة بين-الثقافية حول عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الكفاءة بين-الثقافية (Demir & Kiran, 2016)، مما يطرح تساؤلا حول طبيعة العلاقة بين درجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) ومستوى الكفاءة بين-الثقافية لدى المعلم، وهذا بدوره يشجع على إجراء الدراسات الخاصة للتعرف

على طبيعة العلاقة بين المفهومين. يوضح جدول 10 النتائج التفصيلية لاختبار (مان-ويتني) لإيجاد الفروق في متوسط رتب درجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بين الذكور والإناث:

جدول ١٠

نتيجة اختبار (مان–ويتني) (Mann–Whitney U) لإيجاد الفروق بين الذكور والإناث

المحور	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ويلكوكسن W	مان–ويتني U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأول	ذكور	56	40.88	2289.00	792.00	539.00	858.-	391.
	إناث	22	36.00	792.00				
الثاني	ذكور	56	43.72	2448.50	632.50	379.00	2.64-	008.*
	إناث	22	28.75	632.50				
الثالث	ذكور	56	42.71	2392.00	689.00	436.00	2.04-	041.*
	إناث	22	31.32	689.00				
الرابع	ذكور	56	36.68	2054.00	2054.00	458.00	1.77-	077.
	إناث	22	46.68	1027.00				
المقياس ككل	ذكور	56	41.27	2311.00	770.00	517.00	1.10-	271.
	إناث	22	35.00	770.00				

السؤال الرئيس الثالث: هل هناك فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية - جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية؟

للإجابة على هذا السؤال، تم اختبار الفرض الصفري التالي: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسط درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بين الرتب الأكاديمية المختلفة. أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسط درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا بين الرتب الأكاديمية المختلفة (أستاذ مساعد – أستاذ مشارك - أستاذ). $F(2, 75) = .60, p = .55$. وبالتالي يتم قبول الفرض الصفري. وتعتقد الباحثة أن ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) لا ترتبط بالرتبة الأكاديمية رغم أهميتها، فالرتبة الأكاديمية في جامعة الكويت ترتبط بشكل مباشر في عدد الأبحاث التي يقدمها الأستاذ الجامعي والمرتبطة في مجال تخصصه. وبالتالي، يمكن تفسير هذه النتيجة بكون الأساتذة المساعدين بشكل خاص – وهم غالبا حديثو التعيين ولم يحصل معظمهم على الترقيات الأكاديمية، قد تعرضوا إلى ممارسات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) أثناء فترة دراستهم الحديثة في الجامعات الغربية مما جعلهم ملمين بالممارسات الحديثة في مجال التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT). كما تطرح نتائج هذه الدراسة مقترحا بأهمية ربط الترقيات الأكاديمية في كلية التربية – جامعة الكويت بإتقان الأستاذ الجامعي لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)، مما يشجع على تطوير وتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس. يوضح جدول 11 نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإيجاد الفروق في متوسط رتب درجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بين الرتب الأكاديمية المختلفة:

جدول 11

نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق في متوسط الرتب بين الرتب الأكاديمية المختلفة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	109.577	2	54.788		
الأول	داخل المجموعات	1815.718	75	24.210	2.263	111.
	المجموع	1925.295	77			
	بين المجموعات	23.240	2	11.620		
الثاني	داخل المجموعات	1760.055	75	23.467	495.	611.
	المجموع	1783.295	77			
	بين المجموعات	9.790	2	4.895		
الثالث	داخل المجموعات	1420.889	75	18.945	258.	773.
	المجموع	1430.679	77			
	بين المجموعات	21.086	2	10.543		
الرابع	داخل المجموعات	1524.875	75	20.332	519.	597.
	المجموع	1545.962	77			
	بين المجموعات	294.765	2	147.382		
المقياس ككل	داخل المجموعات	18515.389	75	246.872	597.	553.
	المجموع	18810.154	77			

السؤال الرئيس الرابع: هل هناك فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) تعزى لمتغير القسم العلمي؟

للإجابة على هذا السؤال، تم اختبار الفرض الصفري التالي: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq .05$) في متوسط رتب درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بين الأقسام العلمية المختلفة. أظهرت نتيجة اختبار (كروسكال-واليس) (Kruskal-Wallis) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq .05$) في متوسط رتب درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) وذلك في المحور الثالث المتعلق بأساليب التقييم$X2\ (3, N = 78) = 19.17, p \geq .05$. كما تظهر النتائج أنه لا توجد فروق دالة في متوسط رتب درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا في المحاور المتبقية. وعند النظر للمقياس ككل، أظهرت نتيجة اختبار كروسكال-واليس عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq .05$) في متوسط رتب درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) ($X2\ (3, N = 78) = 3.41, p = .33$. وبالتالي يتم قبول الفرض الصفري. يوضح جدول 12 نتيجة اختبار (كروسكال-واليس) الخاص بإيجاد الفروق في متوسط رتب درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بين الأقسام العلمية المختلفة:

جدول ١٢

نتيجة اختبار (كروسكال-واليس) لإيجاد الفروق في متوسط الرتب بين الأقسام العلمية

المحور	القسم العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة x2	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول	الإدارة والتخطيط التربوي	11	39.27	2.264	3	519.
	أصول التربية	15	39.67			
	علم النفس التربوي	11	48.59			
	المناهج وطرق التدريس	41	37.06			
الثاني	الإدارة والتخطيط التربوي	11	28.41	6.047	3	109.
	أصول التربية	15	33.80			
	علم النفس التربوي	11	48.82			
	المناهج وطرق التدريس	41	42.06			
الثالث	الإدارة والتخطيط التربوي	11	19.17	19.165	3	*012.
	أصول التربية	15	38.73			
	علم النفس التربوي	11	35.77			
	المناهج وطرق التدريس	41	48.15			
الرابع	الإدارة والتخطيط التربوي	11	30.23	10.492	3	071.
	أصول التربية	15	32.36			
	علم النفس التربوي	11	40.05			
	المناهج وطرق التدريس	41	47.23			

المقياس ككل	الإدارة والتخطيط التربوي	11	30.07	3.410	3	333.
	أصول التربية	15	39.73			
	علم النفس التربوي	11	40.45			
	المناهج وطرق التدريس	41	42.63			

وللتعرف على الفروق بين الأقسام العلمية على المحور الثالث المتعلق بأساليب التقييم، تم استخدام اختبار (بونفيروني) (Bonferroni) اللامعلمي لإجراء المقارنات البعدية (Post hoc). أظهرت نتيجة اختبار (بونفيروني) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($.05 \geq \alpha$) بين قسمي الإدارة والتخطيط التربوي (M = 21.20, SD = 3.84) وعلم النفس التربوي (M = 23.09, SD = 5.30) من جهة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($.05 \geq \alpha$) بين قسمي الإدارة والتخطيط التربوي (M = 21.20, SD = 3.84) وقسم المناهج وطرق التدريس (M = 26.15, SD = 3.89) من جهة أخرى. وبذلك، فإن أعضاء هيئة التدريس في قسمي علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس يمارسون كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة بأساليب التقييم بشكل أكبر من أساتذة قسم الإدارة والتخطيط التربوي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بطبيعة المقررات التي يطرحها كل قسم علمي في كلية التربية، حيث يقوم قسم الإدارة والتخطيط التربوي بطرح المقررات ذات الطبيعة النظرية المتعلقة بالإدارة والتخطيط واقتصاديات التعليم وغيرها، في حين يتميز قسم المناهج وطرق التدريس بالطبيعة العملية والميدانية لمقرراته التي يطرحها كمقررات طرق التدريس لكافة التخصصات الدراسية، والورش العملية، والحاسوب، وغيرها من مقررات تتطلب من أستاذ المقرر التعرف بشكل أقرب على متعلميه وتكليفهم بخبرات عملية وميدانية بشكل أكبر من المقررات ذات الطبيعة النظرية. كما أن اختصاص الأساتذة في قسم علم

النفس التربوي بنظريات التعلم المتنوعة والتربية الخاصة، تجعل من الأساتذة أكثر تعرضا واهتماما بالقدرات والفروقات الفردية التي يحملها المتعلمون، وهذا بدوره يساهم في تبينهم لممارسات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) خاصة ما يتعلق بالفروقات الفردية بين المتعلمين والتطبيقات التربوية لنظرية التعلم البنائية. وبالتالي، فإن نتيجة هذه الدراسة تستوجب قيام كلية التربية بتشجيع كافة أساتذتها من مختلف الأقسام العلمية لتبني ممارسات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT).

يوضح جدول 13 نتيجة اختبار (بونفيروني) للمقارنات البعدية (Post hoc) لرتب درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) بين الأقسام العلمية المختلفة:

جدول 13

نتيجة اختبار (بونفيروني) للمقارنات البعدية (Post hoc) بين الأقسام العلمية المختلفة

المحور	القسم العلمي		الإدارة والتخطيط التربوي	أصول التربية	علم النفس التربوي
المحور الثالث أساليب التقييم	أصول التربية	متوسط الفروق	3.029		
		الخطأ المعياري	1.428		
		مستوى الدلالة	224.		
	علم النفس التربوي	متوسط الفروق	5.091	515.	
		الخطأ المعياري	1.793	1.669	
		مستوى الدلالة	*035.	815.	
	المناهج وطرق التدريس	متوسط الفروق	5.606	2.577	2.062
		الخطأ المعياري	1.699	1.269	1.428
		مستوى الدلالة	*007.	275.	918.

السؤال الرئيس الخامس: هل هناك علاقة بين الخبرة التدريسية ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)؟

للإجابة على هذا السؤال، تم اختبار الفرض الصفري التالي: لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq .05$) بين عدد سنوات الخبرة التدريسية ودرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (r، CRT) = .0 أشارت نتيجة معامل ارتباط بيرسون

(r) إلى وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين عدد سنوات الخبرة التدريسية ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) المتعلقة بأساليب التقييم r(76) = 305, p = .01. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن عدد سنوات الخبرة التدريسية للأستاذ الجامعي تمكنه من التعرض والتعرف على عدد أكبر من الثقافات المختلفة التي ينتمي إليها المتعلمون، وبالتالي يصبح قادرا على استخدام وتطبيق أساليب تقييمية مختلفة تلائم كافة الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين. وعند النظر للمقياس ككل، تظهر النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين عدد سنوات الخبرة التدريسية ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية - جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (r (CRT)(76) = .143, p = .211)، وبالتالي يتم قبول الفرض الصفري. وتطرح نتيجة هذه الدراسة الحاجة الماسة لإجراء الدراسات الشبيهة للتعرف على العوامل التي تؤثر في درجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT) باستخدام المنهجيات العلمية المختلفة كدراسات الحالة للأساتذة المستخدمين لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT). يوضح جدول 14 نتيجة اختبار معامل الارتباط (بيرسون) Pearson r لإيجاد العلاقة بين عدد سنوات الخبرة التدريسية ودرجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT):

جدول 14

نتيجة اختبار (بيرسون) لإيجاد العلاقة بين عدد سنوات الخبرة التدريسية ودرجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT)

الرقم	المحور	قيمة معامل ارتباط بيرسون r	مستوى الدلالة
1	المحتوى العلمي	032. = (76)r	79. = p
2	طرق التدريس وأنشطة التعلم	170. = (76)r	14. = p
3	أساليب التقييم	305. = (76)r	*01. = p
4	الغنى الثقافي لبيئة التعلم	060. = (76)r	60. = p
المقياس ككل		143. = (76)r	211. = p

توصيات الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT). كما تناولت في تفاصيلها عددا من المتغيرات كالجنس، والرتبة الأكاديمية، والقسم العلمي، وعدد سنوات الخبرة التدريسية وذلك للتعرف على أثرها في درجة ممارسة تلك الكفايات. وفي ضوء النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

١- قيام كلية التربية في جامعة الكويت بإجراء دراسة تقييمية شاملة للممارسات التدريسية والتقييمية التي يتبناها أعضاء هيئة التدريس فيها، ومدى ارتباطها بكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT).

٢- قيام كلية التربية في جامعة الكويت بمراجعة شاملة لتوصيفات المقررات الدراسية ومحتواها العلمي وذلك لتضمين الممارسات الحديثة في مجال مراعاة التنوع الثقافي لدى المتعلمين.

٣- تعاون الأقسام العلمية في كلية التربية – جامعة الكويت لطرح مقررات مشتركة في ممارسات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT).

٤- تنظيم كلية التربية في جامعة الكويت للورش والدورات التدريبية حول كفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT).

٥- تنظيم كلية التربية في جامعة الكويت لمحاضرات توعوية موجهة إلى المتعلمين لتشجيع وتعزيز التنوع الثقافي بين المتعلمين.

٦- تشجيع أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في كلية التربية– جامعة الكويت لإجراء الدراسات ذات المنهجيات المختلفة والمتعلقة

بمفهوم التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT).

٧- تشجيع أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في كلية التربية- جامعة الكويت على التعاون البحثي مع الباحثين من ثقافات مختلفة لما له من دور في تعزيز الكفاءة بين-الثقافية.

٨- التنسيق مع وزارة التربية في دولة الكويت لإجراء دراسات مسحية للتعرف على مدى ممارسة معلمي الوزارة لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيا (CRT).

٩- إقامة فعاليات ومعارض ثقافية في كلية التربية - جامعة الكويت تتناول الاسهامات العربية والإسلامية في المجال التربوي.

١٠- إقامة فعاليات ثقافية في كلية التربية - جامعة الكويت يشارك فيها المتعلمون المنتمون للثقافات المختلفة من طلاب المنح الدراسية والتبادل الطلابي.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

١- إحصائيات جامعة الكويت. (2019، مارس 20). متوفر عبر http://www.planning.kuniv.edu.kw

٢- جامعة الكويت – كلية التربية. (2006). الإطار المفاهيمي لكلية التربية. الكويت: المؤلف.

٣- جراغ، عبدالله جراغ عباس. (2008). مجالات التنمية المستقبلية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 9(1)، 133-158.

٤- الزبون، محمد سليم، وفلوح، روان فياض. (2018). مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 37(11)، 31-49.

٥- العساف، صالح بن حمد. (1995). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.

٦- الهولي، علي إسماعيل. (2014). واقع التدريب الانتظامي لتنمية الكفايات التدريسية والتقييمية لدى معلم المعلم في ضوء معيار "التدريس" لجمعية معلمي المعلم (ATE). مجلة كلية التربية لجامعة الأسكندرية، 24(5)، 60-115.

٧- وطفة، علي أسعد. (2013). سوسيولوجيا التربية: إضاءات معاصرة في علم الاجتماع التربوي. دولة الكويت: المؤلف.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1- Altshuler, L., Sussman, N., & Kachur, E. (2003). Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory. International Journal of Intercultural relations, 27, 387-401.

2- Chu, S. Y., & Garcia, S. (2014). Culturally responsive teaching efficacy beliefs on in-service special education teachers. Remedial and Special Education, 35(4), 218-232.

3- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. Journal of Applied Psychology, 78(1), 98-104.

4- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241–266.

5- Demir, S., & Kiran, E. S. (2016). An analysis of intercultural sensitivity and ethnocentrism levels of teacher candidates. Anthropologist, 25(12), 17-23.

6- Gay, G. (2000). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. New York: Teachers College Press.

7- Hammond, Z. (2014). Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students. Thousand Oak, CA: Corwin.

8- Hill-Jackson, V., & Lewis, C. (Eds.). (2010). Transforming teacher education.

9- Sterling, VA: Stylus Publishing.

10- Hollins, E. R. (1993). Assessing teacher competence for diverse populations. Theory into Practice, 32(2), 93-99.

11- Hsiao, Y. (2015). The culturally responsive teacher preparedness scale: An exploratory study. Contemporary Issues in Education Research, 8(4), 242-250.

12- Irvine, J. J., & Armento, B. J. (2001). Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades. New York: McGraw Hill.

13- Ladson- Billings, G. (1995b). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. American Educational Research Journal, 32(3), 465– 491.

14- Love, A., & Kruger, A. C. (2005). Teacher beliefs and student achievement in urban schools serving African American students. Journal of Educational Research, 99(2), 87-94.

15- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. Education, 130(2), 241-250.

16- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. Teacher and Teacher Education, 23, 1086-1101.

17- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. Journal of Teacher Education, 53(1), 20-32.

18- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberma (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.



الفصل السادس

التنوع الثقافي بين طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر معلماتهن «ثانوية أمة بنت خالد» (دراسة حالة)

د. فرح عبدالعزيز المطوع

عفراء جابر المري

مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس- العدد ٤٣- الجزء الثالث-٢٠١٩



الملخص

هدفت الدراسة معرفة واقع التنوع الثقافي بين طالبات ثانوية « أمة بنت خالد» من وجهة نظر المعلمات، والتحديات التي تواجههن في التعامل مع الطالبات في إطار التنوع الثقافي، فضلاً عن الاستراتيجيات المتبعة لتعزيز التنوع الثقافي لدى الطالبات من مختلف الجنسيات. ولتحقيق ذلك؛ أُعِدَّت استبانة مقابلة مقننة، شملت (20) عبارة، موزعة على (3) محاور رئيسة: الممارسات الصفية، والتحديات، والاستراتيجيات؛ لقياس التنوع الثقافي؛ تبعا لمتغير الجنسية، وجرى تطبيقها على (50) معلمة، خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 2017.

وقد انتهت الدراسة إلى النتائج الآتية: 1. تتسم الممارسات الصفية بالاحترام، والعدالة، والمساواة، وعدم التحيز من قبل المعلمات؛ مما يعكس تقبلهن للتنوع الثقافي. 2. وجود تحديات بسيطة، لخصتها بعض المعلمات في مشكلة اللهجة، وكذلك اختلاف درجة الالتزام، والمسئولية، والأداء الدراسي بين الطالبات الكويتيات، وغير الكويتيات. 3. بالنسبة للاستراتيجيات المتبعة لتعزيز التنوع الثقافي بين الطالبات من مختلف الجنسيات؛ أوضحت الدراسة ضرورة السعى إلى تحقيق مزيد من التقارب الثقافي بين الطالبات الكويتيات، وغير الكويتيات؛ من خلال تزيين الصفوف بطرائق، تعكس الثقافات المتعددة لذوي الجنسيات المختلفة، واحتواء المناهج على المفاهيم التي تنمي الوعي بالثقافات المتعددة. وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التنوع الثقافي، الوعي الثقافي، تعزيز التنوع، الممارسات الصفية.

Cultural Diversity Among Secondary School Female Students in The State of Kuwaite from their Teachers'Perspective: «Ummah Bint Khaled High School»

(Case Study)

Abstract

The study aimed at identifying the reality of cultural diversity Among Secondary School Female Students from their teachers perspective at "Ummah Bint Khaled High School» and the challenges they face in dealing with female students in the context of cultural diversity, as well as the stratiges followed to promote cultural diversity among female students of different nationalities. In order to achieve this, a standardized interview questionnaire was constructed consisting of 20 items divided into three main areas: classroom practices, challenges, and strategies, which measures cultural diversity according to the nationality variable, and was distributed to (50) teachers during the second semester of 2017.

The study found that: 1. Teachers show respect, fairness,

equality, and non-biased practices in the classroom, reflecting their acceptance of cultural diversity; 2. The existence of simple challenges to some teachers related to the problem of slang language , as well as the degree of commitment, responsibility and academic performance among Kuwaiti and non-Kuwaiti students.

3. As for the strategies adopted to promote the cultural diversity of female students of different nationalities, the study showed the need to achieve culture closerness between Kuwaiti and non - Kuwaiti students by decorating classes in ways, which represent multiple cultures of different nationalities, and the inclusion of curricula on concepts that strengthen multi-cultural awareness. In the light of the study, recommendations and suggestions were recommended.

Key words: cultural diversity, cultural awareness, promoting diversity, classroom practices.

مقدمة

منذ وجود البشر على سطح المعمورة لم تبق بقعة على وجه الأرض إلا ووُجد فيها الإنسـان إلا المناطق المتجمدة في «إنتركاتيكا»؛ مكوِّنا -بذلك- مجتمعات متفرقة يعمل، ويعيش فيهـا الأفـراد معـًا، وامتاز كل منها بثقافة، وقيم، وعادات، وتقاليد مختلف بعضها عن بعض، تشكلت عبر الزمن، وشـكلت - بذلك - تنوعًا عالميًّا في الثقافات.

وفي العصر الحديث صار هذا التنوع الثقافي توجهًا عالميًّا بقيادة «اليونسـكو»؛ حيـث اعتمدت المنظمة الشعار الآتي: « تنوعنا هو مصدر قوتنا»؛ كما جاء فـي إعـلان قمـة «جوهانسـبرج» (المتحدة،2002: 24). وقد أخذت منظمة اليونسكو على عاتقها حماية هذا التنوع الثقافي العالمي، وتشـجيعه، وأصدرت مجموعة من التوصيات التي تحث على إبراز التنوع الثقافي، ودعمه عالميـًّا؛ مؤكدة أن الثقافة تأخذ أشكالاً متنوعة عبر الزمان، والمكان؛ بما يتجلى في أصالة، وتعدد الهويات المميزة للمجموعات، والمجتمعات التي تتألف منها الإنسانية. والتنـوع الثقافي - بوصفه مصدرًا للتبادل، والتجديد، والإبداع - يُعدُّ ضروريًّا للجنس البشري؛ كنتيجة حتمية للتنـوع البيولوجي للكائنات الحية .(2011:14,UNESCO)

وهكذا صار مصطلح التنوع الثقافي شائعًا في العصر الحاضر، ونظرًا لكونه مصطلحًا واسـعًا، ومعقدًا؛ حاول كثيرون تفسيره، وتقديم تعريفات متعددة له؛ حيث دارت أغلب التعريفات على مفهوم تنوع الأعراق، والإثنيات. وما لبث أن تطور المفهوم؛ ليشـمل الاخـتلاف بـين الأفـراد؛ حسـب مجتمعاتهم، وثقافاتهم، ومنهم من فصَّل في ذلك؛ حيث حدد التنوع الثقافي بالاختلاف في

الثقافة، والإثنية، واللغة، والمعتقدات الدينية، والتوجه الجنسي، والهوية الجنسية (Holmgren & Jonsson, 2013: 11).

ويشير مفهوم الثقافة - بوصفه مفهومًا ديناميًّا - إلى تميز الثقافة البشرية بسمة التنوع، والاختلاف؛ لذلك يسعى كل مجتمع إلى الحفاظ على هويته، وما يميزه من خصوصية، واستقلال عن باقي الثقافات الأخرى؛ برغم أنه لا يمكن إنكار الاعتماد المتبادل في هذا العالم - المتعولم - مما يسَّر انتشار ثقافات دون غيرها، وبدأ بعضها يفرض هيمنته على الثقافات الأخرى.

ولم تعد الدول متجانسة ثقافيًّا بفعل عوامل كثيرة؛ كتزايد الهجرات بين الدول، والاستعمال الواسع لوسائل التكنولوجيا الحديثة؛ مما قرَّب بين البشر، وأثَّر في الأشكال الرمزية، والممارسات الثقافية، والسلوكيات، وأنماط الحياة بشكل عام، فضلاً عن نقضهم الطابع الإقليمي للثقافة؛ مما طرح رهانات كثيرة، تتعلق بمدى قدرة هذه العوامل على إظهار أشكال جديدة من التنوع، أو إحداث عملية توحيد ثقافي.

بمعنى آخر: هل ستؤدي هيمنة أنماط ثقافية معينة إلى تنشيط أشكال من المقاومة الثقافية، أو إحيائها؛ باسم الحفاظ على الهوية الثقافية؛ لأن التمسك بالخصوصية الثقافية لن يكون سهل التحقيق في ظل هذه المتغيرات (Bennani,14:2003)؛ فالتباينات القائمة في المجتمعات اليوم - من حيث التعدد في الأجناس والأعراق، واللغات والقوميات، والأديان والثقافات، والمرجعيات الفكرية والعقدية، وضرورات التعايش معا في عالم معولم- تشكل جميعًا فيما بينها تحديات للمجتمعات (الطبولي، كريم والعبار، 2015: 67).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تمتاز دولة الكويت - نظرًا للوفرة المالية التي تمتلكها؛ كونها بلدًا نفطيًّا - بأنها مجتمع متعدد الأعراق، والثقافات؛ حيث يشكل المواطنون أقلية في بلدهم؛ بما نسبته حوالي 31% من تعداد السكان (وزارة التربية، 2016).

وتتعدد الجنسيات التي تعمل، وتعيش على هذه الأرض، ويحدث تفاعل بين مكونات المجتمع الكويتي؛ تبعا لهذا التنوع، وتتمتع الجنسيات العربية المصرية، والسورية، وغيرهم - ممن يعملون في مهنة التدريس الحكومي – بميزة، وإمكانية إلحاق أبنائهم بالمدارس الحكومية؛ ومن ثم يمتاز التعليم العام في دولة الكويت بخصوصية التنوع الثقافي. وبناءً عليه، تأتي هذه الدراسة محاولةً لتعرف واقع التنوع الثقافي الممثل في جنسية الطالبات، وما قد يكشفه هذا التنوع من ممارسات وتحديات، واستيراتيجيات؛ ومن ثم تمحورت أسئلة الدراسة حول ما يأتي:

1. ما واقع تداعيات التنوع الثقافي؛ من حيث جنسية الطالبات في بيئة الصف؟

2. ما التحديات التي تواجه المعلمات في التعامل مع الطالبات في إطار التنوع الثقافي؟

3. ما استراتيجيات تعزيز التنوع الثقافي بين الطالبات؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الوقوف على كل ما من شأنه تحقيق التقارب الثقافي، وتعزيزه بين طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت؛ من خلال تعرف واقع

تداعيات التنوع الثقافي في بيئة الصف، الوقوف على التحديات التي تواجه المعلمات في التعامل مع الطالبات في إطار التنوع الثقافي، والاستيراتيجيات التي تتبعها المعلمات لتعزيز التنوع الثقافي بين الطالبات من مختلف الجنسيات.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من غياب الدراسات التي تعالج موضوع التنوع الثقافي؛ تبعا لمتغير الجنسية؛ وخاصة في المجال التعليمي، ويمكن أن تساعد الدراسة:

1- مديرات المدارس الثانوية في تعرفهم على أهمية التنوع الثقافي وماينتج عنه من تحسين في أداء المعلمات والطالبات في المدرسة.

2- واضعي السياسات والمسؤولين ومتخذي القرارات التعليمية في ضرورة إدراج موضوع التنوع الثقافي ضمن المقررات الدراسية في مناهج المرحلة الثانوية، والالتفات إلى قضايا التنوع الثقافي من ناحية الجنسية، وتعزيز المواطنة، واحترام ثقافة الآخر، والعمل على وضع برامج وقائية؛ للحد من ظاهرة التحيز- إن وجدت - لبعض الجنسيات بين طالبات التعليم العام؛ وبخاصة المرحلة الثانوية.

حدود الدراسة

تحددت الدراسة بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقترصت الدراسة على التعرف على واقع تداعيات التنوع الثقافي؛ من حيث جنسية الطالبات في بيئة الصف، والتحديات التي تواجه المعلمات في التعامل مع الطالبات في إطار التنوع الثقافي، والاستراتيجيات التي تتبعها المعلمات لتعزيز التنوع الثقافي بين الطالبات من مختلف الجنسيات.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على «ثانوية أمة بنت خالد» في منطقة الأحمدي التعليمية بدولة الكويت.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2016 / 2017.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على تعرف وجهة نظر المعلمات حيال واقع تداعيات التنوع الثقافي؛ من حيث جنسية الطالبات في بيئة الصف، فضلاً عن أبرز التحديات التي تواجههن في هذا الصدد، وسُبل تعاملهن معها.

منهج الدراسة وأداتها

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ لرصد واقع ظاهرة التنوع الثقافي؛ من حيث الجنسية في «ثانوية أمة بنت خالد»، واستُخدِمت فيها استبانة المقابلة المقننة التي أُجيبَ - من خلالها - عن أسئلة معدة سلفًا من المقابِل، وتسمح بعدد محدود من الاستجابات للمستجيب (Qu & Dumay ,2011)، كما استُخدِم أسلوب دراسة الحالة؛ ويقصد به: - كما ذكر «عباس، وآخرون» (2007 : 76) – «الدراسة التي تعنى بحالة فرد، أو جماعة، أو مؤسسة؛ من خلال جمع معلومات عن الوضع الحاضر، والأوضاع السابقة إياه بأسلوب معمق».

وفي هذه الدراسة تم اختيار ثانوية «أمة بنت خالد» والواقعة في منطقة المنقف والتابعة لمحافظة الأحمدي التعليمية لإتطباق شروط دراسة الحالة عليها من حيث العينة والفئة المقصودة، حيث أن هناك تنوعا وتفاوتا ثقافيا في المنطقة، والمدرسة أيضا بين الطالبات والمعلمات. فضلا عن أن المدرسة اعتمدت شعار «تنوعنا سبب تطورنا وانجازنا»، مما يعكس اهتمام المدرسة بقضايا التنوع الثقافي.

مصطلحات الدراسة

وتتحدد مصطلحات الدراسة بما يلي:

١- التنوع : Diversity

التنوع لغةً: تنَوَّع الشيء بمعنى: تحرَّك، وتمايل. ويقال: تنوع الغصن، وتنوع الناعس على الرَّحل. وتنوَّعت الأشياء: تصنفت، وصارت أنواعًا، وتنوَّع في السير؛ أي: تقدَّم (المعجم الوسيط، 1972: 963). والتنوع مأخوذ من النوع، ومصدره: تنوَّعَ، ويقصد به: حدوث الفروق بين الأشخاص، والجماعات، والعروق؛ بتأثير عوامل مختلفة (عمر، 2008: 2306) .

والتنوع اصطلاحًا: هو الاختلاف، والتباين في الشيء؛ لكونه متعددًا، وقد أشار خوني وحساني (2014: 13) إلى أن التنوع هو: «معرفة أن كل شخص متفرد في ذاته، وإدراك الاختلافات الفردية»، وتقديرها؛ فالتنوع يتخذ من خصائص الأفراد اختلافات عن بعضهم، ويشير ذلك إلى أن التنوع يتضمن العوامل، والخصائص التي تفرق بين الأفراد؛ مثل: الشخصية، وأسلوب العمل، والدين، والعرق، والجنس، والمستوى التعليمي، والاجتماعي، والاقتصادي، والخبرات العامة في العمل.

٢- الثقافة: Culture

الثقافة لغةً: ثقف بمعنى: صار حاذقًا فطنًا، وفي العلم والصناعة: حذقهما، والرجل في الحرب: أدركه، والشيء: ظفر به، والإنسان: هذبه وعلمه، والثقافة: هي العلوم، والمعارف، والفنون التي يطلب الحذق فيها (المعجم الوسيط، 1972: 98).

الثقافة اصطلاحا: هي عملية التطور العام الفكري، والروحي، والجمالي

الذى يشهده مجتمع ما عبر تاريخه، أو خلال حقبة معينة، كما تُعرَّف الثقافة بأنها: أسلوب الحياة السائد لدى شعب ما، أو حقبة ما، أو مجموعة ما من البشر، كما تُشير إلى أنها مجموع الإنجازات المادية، والعلمية الملموسة، والأعمال الفكرية، والأدبية، والفنية، والممارسات المجتمعية، والسلوكية التي تمثل كلها - معًا - النتاج العام لمجتمع ما (Storey, 2012).

٣- التنوع الثقافي: Cultural Diversity:

تتخذ الثقافات أشكالاً متنوعة عبر الزمان، والمكان، ويتجلى هذا التنوع في أصالة، وتعدد الهويات المميزة للمجموعات، والمجتمعات التي تتألف منها الإنسانية، ويوصف التنوع الثقافي بأنه مصدر للتبادل، والتجديد، والإبداع، ضروري للجنس البشري (UNESCO,22 : 2011)، كما يعرف؛ من خلال الفروق في الخبرات، والتجارب الحيوية، والتصورات المرتبطة بها، وردود أفعالها التي تعمل على تمييز الأفراد بعضهم عن بعض (Guo & Jamal, 2007).

المحور الأول: الإطار النظرى

وتعرضه الدراسة من خلال الآتي:

أولا: التنوع الثقافى، والتعددية الثقافية:

ينهض مفهوم التنوع الثقافي على فردية كل شخص، واحترام الاختلافات الفردية، وإدراكها، ويمكن أن تكون لذلك أبعاد كبيرة؛ فيما يتعلق بالسلالة، أو العرق، أو النوع، أو التوجه الجنسي، أو الوضع الاجتماعي والاقتصادي، أو العمر، أو القدرات النفسية، أو المعتقدات الدينية والسياسية، أو غير ذلك من الأيديولوجيات، كما يعنى استكشاف هذه الاختلافات في ظل بيئة، تتسم بالأمان، والإيجابية، والرعاية، فضلاً عن أن هذا المفهوم يعنى فهم كل منا الآخر، وتجاوز

التسامح البسيط إلى تعظيم أبعاد التنوع الثرية في كل فرد، والاحتفاء بها؛ كمقابل للامتثال التام لنهج قوانين المساواة، والإجراءات الإيجابية (2007,Rosado). وعليه فإن التنوع الثقافي يحمل فكرة التعايش بين أكثر من مظهر ثقافي داخل الوسط المجتمعي، وعندما يتوافر لدى المجتمعات تعبيرات ثقافية متنوعة؛ فإن ذلك ينعكس في ظهور ديناميات مجتمعية مختلفة بين تلك الكيانات الثقافية، وفي معظم الحالات تتجلى تلك الديناميات بين الأكثرية، والأقلية.

ومع ذلك؛ فقد صار مفهوم التنوع الثقافي يحمل «قيمة مجتمعية» توجيهية، توفر نوعًا من خارطة الطريق للتنظيم الاجتماعي، والثقافي، والمؤسسي للمجتمعات المعاصرة؛ فالفهم القيمي للتنوع الثقافي - كقيمة مجتمعية - قد أكدته «منظمة اليونسكو»، وعلاوة على ذلك؛ فالتنوع الثقافي - كقيمة - يحمل بالضرورة اتصالاً وثيقاً مع المبادئ، والحقوق التي هي جزء من النظام القانوني في مجتمع معين؛ ومن ثم فإنه سيجلب في تفسير منطوق تلك الحقوق، والمبادئ وجهات النظر الثقافية، والمجتمعية الموجودة، على اختلافها (بتاريخ 2007: 20).

ومن هنا لا يشير مفهوم التنوع الثقافي إلى تلك المظاهر، ولا المفاهيم الثقافية المتعددة الموجودة في جميع المجتمعات تقريبًا (الجانب الواقعي) فحسب؛ وإنما يُمثِّل قيمة مجتمعية، تعمل؛ كأداة سياسية، توفر الشرعية لجماعات ثقافية في نضالها؛ لنيل اعتراف إيجابي لوجودها في المجتمعات التي تعيش فيها، كما يُمثِّل أداة لتفسير (أو ربما إعادة تفسير) المبادئ، والحقوق القانونية الأساسية فى المجتمعات المتنوعة ثقافيًّا.

وفي المقابل فمفهوم التعددية الثقافية برغم كونه معنيًّا بالتعامل مع الجماعات المتمايزة ثقافيًّا؛ فهو يشمل قبول كافة تلك المكونات واقعها المجتمعي المتعدد، ورضاها به، والاعتراف به رسميًّا، وبناء على ذلك الاعتراف يتم إقرار آليات معينة

في كيفية التعامل مع هذا التنوع الثقافي، وفى ظل توافر مثل هذا الاعتراف، وتلك الآليات، يمكن وصف المجتمع بأنه تعددي، وأنه يتبنى التعددية نهجًا للتعايش السلمي، والتسامح بين مكوناته الثقافية (مينغر،2014)؛ فالتنوع الثقافي يعني التمايز، والاختلاف على كافة المستويات في المجتمع على حين أن التعددية الثقافية هي طريقة التعامل مع هذا الاختلاف؛ وصولا إلى مناهضة العنصرية.

ثانيا: التنوع الثقافي من منظور الدين الإسلامي:

تتخذ الثقافة أشكالاً متنوعة عبر الزمان، والمكان، ويتجلى هذا التنوع في أصالة الهويات المميزة للمجموعات، والمجتمعات التي تتألف منها الإنسانية، وكذلك في تعددها، وتفاعلها؛ فالحضارة الإسلامية - كما ذكر عزوزي (2012) - قد حفظت حق التنوع الثقافي، وكفلت حريته؛ من خلال ما يعرف بـ(فقه الاختلاف) الذي هو خلق إسلامي رفيع، يمتاز به ديننا الحنيف.

فقد وردت في القرآن الكريم آيات بينات، تؤكد التنوع، وتدعو إلى فضائله، وتؤصلها؛ من ذلك قوله تعالى: ﴿وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَـٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّلْعَـٰلِمِينَ﴾ [الرُّوم:٢٢]، وقوله عز وجل: ﴿وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ ٱلنَّاسَ أُمَّةً وَٰحِدَةً ۖ وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ ﴿١١٨﴾ إِلَّا مَن رَّحِمَ رَبُّكَ ۚ وَلِذَٰلِكَ خَلَقَهُمْ﴾ [هُود : ١١٨ – ١١٩]، وقوله تعالى:﴿ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَـٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ﴾ [النَّحل : ١٢٥].

فالإسلام لا يسعى إلى «صبِّ»، ولا قولبة الإنسانية، والعالم في نمط، ولا قالب واحد؛ منكرًا - بذلك - حق التمايز، والاختلاف {لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً} (المائدة: 48)؛، فالله – سبحانه، وتعالى - خلق البشرية على أساس التنوع، والاختلاف الذي ينهض عليه تعايش الشعوب والحضارات، وتوافقها.

وقد أشاد الإسلام بمجموعة القيم التي ترسخ مبادئ التنوع الثقافي، والتي ترتكز على عدة قواعد؛ منها: قاعدة الاحترام المتبادل، والتسامح، واحترام تفرد كل فرد وخصوصيته، واحترام حقوق الإنسان، وصون المقومات المادية والمعنوية للكرامة الإنسانية، واعتبار التنوع الثقافي، والحق في الاختلاف حقًّا أصيلاً، وأساسًا من حقوق الإنسان؛ كما شرعها الإسلام، وكما حددتها القوانين الدولية؛ لذلك امتازت الحضارة، والثقافة الإسلامية بثرائها الإنساني؛ من خلال الاقتناع بعدم وجود ثقافة راقية، وأخرى وضيعة؛ فلكل ثقافة طابعها المميز، وثراؤها الخاص.

ثالثا: التنوع الثقافي في إطار التعاون الدولي:

تؤكد وجهة النظر الأمريكية أن التنوع يُمثِّل بيئة منفصلة عن مفاهيم المساواة؛ مثل: تكافؤ الفرص، والإجراءات الإيجابية؛ فالتنوع الثقافي يضم خليطًا من الأفراد من مجموعات مختلفة من الهويات داخل النظام الاجتماعي، كما يساهم التنوع في تمكين الأفراد من تنفيذ إمكاناتهم الكاملة في بيئة عمل عادلة؛ حيث لا يوجد فريق مميز عن الآخر؛ لأن قوى العمل المتنوعة تجلب مواهب، ومصالح، ووجهات نظر مختلفة؛ ومن ثم فهي عملية تقييم مستمرة؛ للإستفادة من الفروق الفردية؛ كي يتسنى لجميع الأفراد إبراز قدراتهم في ظل الامتثال القانوني (القويزى، 2015 : 102).

وفي هذا السياق أكد «التويجري» (2015) أن حماية حق التنوع الثقافي تقضى بتنمية التعاون الدولي في ميادين التربية والعلوم والثقافة؛ في إطار العهود، والمواثيق، والاتفاقيات القائمة التي تحكم عمل المنظمات، والمؤسسات الدولية والإقليمية، وفى الوقت نفسه فإن ممارسة حق التنوع الثقافي على مستوى العالم لن تتم إلا إذا انتعش الحوار بين الأديان، والثقافات، والحضارات، ونما، وتطور، وأدى هذا الحوار إلى ترسيخ قيم التوافق، والتعاون، والتعايش بين اتباع

الحضارات مبنية على قاعدة الاحترام المتبادل.

رابعا: التنوع الثقافي في إطار النظام التعليمي:

تبرز أهمية التعليم في ظل المجتمع المتنوع ثقافيا؛ من خلال نشر ثقافة تقبل الاختلاف، والتعايش السلمي مع الآخر (Fowers & Dvidov, 2006). وقد ظهرت عدة نماذج إصلاحية لحركة التعليم، تهدف إلى التجاوب مع التنوع الثقافي في المجتمعات؛ ولعل من أبرزها: نموذج التعليم متعدد الثقافاتMulticultural Education الذي ظهر في فترة الستينيات من القرن العشرين؛ كرد فعل لقضايا العدالة الاجتماعية، والمساواة في النظام التعليمي.

وقد اعتمد هذا النموذج على مبادئ التعددية الثقافية، وإزالة الظلم، والتمييز العنصري في النظام التعليمي. ويؤكد مبدأ التعددية الثقافية حق الجماعات العرقية، والثقافية المختلفة في الحفاظ على لغاتهم، وعاداتهم الثقافية داخل مناخ، يسوده احترام العادات، والقيم الخاصة بالجماعات المختلفة؛ وبذلك يؤكد هذا النموذج أهمية الثقافة في عمليتي: التعليم، والتعلم، ويهدف إلى تغيير هيكل المؤسسات التعليمية، وتوفير فرص متساوية؛ لتحقيق العدالة، والتميز الأكاديمي في المدرسة لجميع الطلاب؛ باختلاف أعراقهم، وثقافاتهم، وأديانهم، ولغاتهم، ومستواهم الاجتماعي ((Bennett, 2001; Banks & Banks, 2001، وتنظيم مجموعة واسعة من البرامج، والممارسات المتعلقة بعدالة التعليم، والمرأة، والأقليات، وأصحاب الدخل المنخفض، وذوي الإعاقة (Banks & Banks, 2001).

ولا تتحقق العدالة الاجتماعية؛ من خلال المساواة، ولا التشابه بين الطلاب؛ وإنما من خلال الإقرار بأن الطلاب في البيئة التعليمية - ممن ينتمون إلى خلفيات ثقافية متنوعة - مختلفون في حاجاتهم، وفي توجهاتهم التعليمية؛ ومن ثم يجب أن تستوعب المناهج هذا التنوع الثقافي، وتتجاوب معه من دون تحيز (2016

.(;2007 ,Yilmas, Guo & Jamal

وتركز أهداف التعليم متنوع الثقافات على التغيير على مستوى الفرد، والفصل الدراسي؛ مما يمكن تحقيقه؛ من خلال إصلاح المناهج، والممارسات التربوية، وتشجيع كفاءة التفاعل بين الثقافات. وتتضمن الممارسات التربوية: استراتيجيات التعلم، وتوقعات المُعلمين، ومناخ الصف، والممارسات التي تمكن الطلاب من تحقيق التميز الأكاديمي.

ويُمكن إصلاح المناهج، وتطويرها؛ من خلال إعداد مناهج أكثر شمولاً للثقافات، ووجهات النظر المتنوعة، فضلاً عن تعزيز كفاءة التفاعل بين الثقافات؛ بما يؤهل الطلاب للحياة في مجتمع تعددي، ومتنوع، ويساعدهم في استيعاب طرائق متعددة للمعرفة، والتفكير، ويزودهم بالمهارات اللازمة للتواصل، والتفاعل الناجح، والعيش مع أفراد، يعتنقون عديدًا من القيم، والعادات المختلفة.

ويُمكن تبني نموذج «بانكس» Banks للتعليم متنوع الثقافات؛ والذي يشمل خمسة أبعاد: (1) تكامل المحتوى (2) بناء المعرفة (3) تقليص التحيز (4) بيداجوجية العدالة (5) ثقافة التعلم التشجيعية؛ لاشتقاق استراتيجيات، وألوان نشاط، وبرامج، ومناهج تعليمية، تحقق ثقافة التنوع، وتعزز مبادئ الديمقراطية، والمساواة، والعدالة الاجتماعية في البيئة المدرسية (Guo & Jamal, 2007).

الدراسات السابقة

يستعرض هذا الجزء الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، مرتبة تصاعديا من الأقدم إلى الأحدث، ومن هذه الدراسات:

1- دراسة «الشرقاوي» (2000) هدفت الكشف عن أساليب تعزيز الهوية الثقافية العربية، والإسلامية؛ لمواجهة الهيمنة الثقافية في ضوء الرؤية المعاصرة

للتعليم في زمن العولمة، وأساليب الإدارة التعليمية الفعالة في تعزيز الهوية الثقافية؛ من خلال تعرف واقع التعليم في مصر؛ باستخدام المنهج الوصفي النقدي. وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج؛ من أهمها:

أ. أن كثيرًا من القيم الثقافية في حاجة إلى التطوير، والتنمية؛ حتى لا تكون عرضة للجمود.

ب. أن مفهوم الثقافة والهوية الثقافية جزآن أساسيان من الهوية القومية.

ج. أن مفهوم الهيمنة الثقافية يتخذ عديدًا من الأشكال، ويعني السيطرة على الأفكار، والمعتقدات، والقيم، والمنجزات المادية.

د. تأكيد الخصوصية الثقافية ودور إدارة التعليم في المحافظة على الهوية الثقافية؛ من خلال العناية بالتلاميذ وتدريبهم على الفكر الناقد، والعناية بالإعداد الثقافي للمعلم قبل الخدمة، والعمل على التبادل بين المعلمين؛ لتعرف الثقافات المتعددة، فضلاً عن إعادة النظر في المناهج الدراسية؛ بما يتناسب مع متغيرات العصر، والعناية باللغة العربية والدين الإسلامي.

2- ودراسة Guo& Jamal (2007) التي هدفت فهم أثر التنوع الثقافي في البيئة التعليمية؛ من خلال تحليل نقدي لواقع الجامعات الكندية التي تضم عددًا كبيرًا من الطلاب المهاجرين والأجانب، والتحديات التي تنشأ في مثل هذه المجتمعات متعددة الثقافات. وقد خلصت الدراسة إلى عرض ثلاثة نماذج، تدفع بالتغيير في مؤسسات التعليم العالي، وترعى التنوع الثقافي؛ وهي: التعليم متعدد للثقافات، والتعليم متنوع الثقافات، والتعليم المناهض للعنصرية، فضلاً عن الممارسات المرتبطة بها على مستوى الفرد، والصف الدراسي، والمؤسسة، والمجتمع.

3- ودراسة «كنعان» (2008) التي هدفت تحديد مشكلات الشباب المعاصرة، وبيان أسبابها، والوقوف عند نظرة الشباب الجامعي في مفهوم الهوية الثقافية، وبيان أثر العولمة، والنظرة المستقبلية لدى الشباب الجامعي من خلال تطبيق استبانة جرى توزيعها على عينة من الشباب في جامعة دمشق بمختلف تخصصاتهم العلمية، والإنسانية، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة:

أ. تطلع الشباب الجامعي إلى المحافظة على الهوية الثقافية النابعة من أصالة الأمة العربية وقوميتها، ورفض العولمة.

ب. أبرز المشكلات التي يعانيها الشباب الجامعي؛ هي المشكلات الاجتماعية، والاقتصادية، والدينية، والخلقية، والسياسية، والذاتية الشخصية التي يعود بعضها إلى جوانب عدة؛ منها: الأسرة، والجنس، والمهنة، والهوية، والإدمان، والاغتراب، واللامبالاة.

4- دراسة Guo (2012) وأجريت في «ألبرتا» إحدى المقاطعات في كندا، وهدفت تعرف ما يجلبه الآباء المهاجرون من قيم، ولغة، وثقافة، وخبرات، ودين؛ للوصول إلى وعي أكبر للثقافات عند كل من: المعلمين، وأولياء الأمور. واعتمدت الدراسة على إجراء مقابلات مع (38) من الآباء المهاجرين؛ ممن ينتمون إلى خمسة عشر بلدًا، وتوصلت إلى عدة نتائج؛ من أبرزها:

أ. أهمية فهم الخلفيات، والقيم الثقافية للأسر التي ينتمي إليها الطلاب.

ب. جهل المعلمين بخلفية الطالب الثقافية ينتج عنه سوء فهم المعلمين أحيانًا لسلوكيات الطلاب.

ج. ضرورة مراعاة المعلمين، ومديري المدراس الممارسات، والطقوس الدينية للطالب.

د. إهمال المدارس غالبًا اللغة الأصلية للطالب قد يهدد هويته الثقافية.

5. دراسة Angus (2012) وتطرقت إلى مفهوم التنوع؛ من حيث الاختلاف في العرق، والميول الجنسية، واللغة، والطبقة الاجتماعية، ودور مفاهيم التنوع في برامج إعداد المعلمين - قبل الخدمة، وفي أثنائها -في معالجة التنوع الثقافي في الصفوف الدراسية. وقد اعتمدت الدراسة على أسلوب دراسة الحالة لمعلمتين للغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وبيان وجهة نظرهما في مفهوم التنوع؛ استنادًا إلى المقابلات، والملاحظة. وقد خلصت الدراسة إلى إظهار ما يعنيه التنوع لهاتين المعلمتين، والطرائق التي يعرَض بها التنوع الثقافي في بيئة الصف، فضلا عن كيفية صوغ أدوارهما كمعلمتين في صفوف دراسية متنوعة بعدة ثقافات.

6. دراسة «حبيبة» (2014) وهدفت تعرف موضوع الحق في التنوع الثقافي في ظل عالمية حقوق الإنسان، والتحديات التي تعيشها المجتمعات؛ باستخدام المنهجين: الوصفي والتاريخي للإعلانات، والنصوص القانونية، والاتفاقات ذات الصلة بالتنوع، وبحقوق الإنسان. وخلصت الدراسة إلى أن الخصوصيات الثقافية لا يمكن أن تشكل إثراءً ثقافيًّا إلا في ظل الإيمان بوجود مبادئ إنسانية مشتركة، تتجاوز الحدود الجغرافية، والثقافية، والدينية كلها. كما أن للأفراد الحق في الانتماء إلى ثقافة ما أو نقدها؛ حيث تؤدي إتاحة حق الأفراد في التنوع الثقافي إلى تعزيز مبدأي: الديمقراطية، والحريات. كما أن ممارسة الحق في التنوع الثقافي لا تجرى إلا من خلال إشاعة الحوار، وتطويره؛ لترسيخ قيم التوافق، والتعايش، والاحترام المتبادل والتركيز على الدور الوقائي لحوار الثقافات، وتعايشها؛ لنبذ الصراعات، وتحقيق الاستقرار داخليًّا، ودوليًّا.

7. دراسة Chen (2017) وأشارت إلى التنوع المتزايد الواضح في جميع

جوانب المجتمع الأمريكي، ومؤسسات التعليم العالي؛ مما يوجد فرصًا، وتحديات للقادة التربويين في هذه المؤسسات، كما أشارت إلى بعض الممارسات الفعالة؛ لمساعدة هؤلاء القادة في التعامل مع الطلاب الذين ينتمون إلى فئة الأقليات؛ حتى يتمكنوا من الوصول إلى أقصي إمكاناتهم.

المحور الثاني: الدراسة الميدانية

أولا: أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى جمع البيانات من عينة البحث -باستخدام استبانة مقابلة مقننة- والتي تساهم في تحقيق أهداف الدراسة، ومن ثم معالجة البيانات باسخدام الأساليب الإحصائية للتوصل إلى نتائج الدراسة وأبرز توصياتها.

ثانيا: اجراءات الدراسة الميدانية:

1-مجتمع الدراسة، وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من المعلمات في «ثانوية أمة بنت خالد» بمنطقة الأحمدي التعليمية بدولة الكويت، والبالغ عددهن (105) معلمة من جميع التخصصات، وقد تألفت عينة الدراسة من (50) معلمة؛ بنسبة 48% من المجتمع الأصل خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016 / 2017، وقد جرى اختيارهن بطريقة عشوائية. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية:

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية:

الرقم	المتغير		العدد	النسبة المئوية
1	**القسم العلمي.**	التربية الإسلامية.	6	%12
		اللغة العربية.	6	%12
		اللغة الإنجليزية.	8	%16
		الرياضيات.	7	%14
		الجغرافيا.	6	%12
		العلوم الفلسفية.	5	%10
		الكيمياء، والفيزياء.	6	%12
		الأحياء، والجيولوجيا.	6	%12
2	**العمر.**	من 20 إلى 29 سنة.	14	%28
		من 30 إلى 39 سنة.	17	%34
		من 40 إلى 50 سنة.	19	%38
3	**عدد سنوات العمل.**	من سنة إلى 4 سنوات.	15	%30
		من 5 إلى 9 سنوات.	13	%26
		من 10 سنوات، أو أكثر.	22	%44
4	**جنسية المعلمات.**	كويتية.	20	%40
		غير كويتية.	30	%60
5	**تخصص المواد.**	مواد أدبية.	19	%38
		مواد علمية.	31	%62

ويلاحظ من الجدول أعلاه أن ثمة تناسبًا، وتناسقًا في أعداد المعلمات من مختلف الأقسام في المرحلة الثانوية، كما يلاحظ أن 40% تقريبًا منهن؛ ما بين: (40-50) سنة، كما تزيد سنوات العمل لدى أكثر من 40% منهن عن (10) سنوات،

وأن 60% منهن غير كويتيات، كما تحتل المواد العلمية القسم الأكبر بنسبة 62%.

2- أداة الدراسة (استبانة مقابلة مقننة):

لتحقيق أهداف الدراسة؛ صُمِّمت استبانة مقابلة مقننة، وهي استبانة محكمة اشتملت على ثلاثة محاور فرعية؛ كل محور تضمن عدد من العبارات المحددة وذلك بالرجوع إلى الإطار النظري، والدراسات التي سبق عرضها، وقد صممت الأداة؛ لقياس واقع التنوع الثقافي لمتغير الجنسية بالنسبة لكل محور من المحاور الآتية:

المحور الأول: واقع تداعيات التنوع الثقافي في البيئة الصفية؛ وتضمَّن (6) عبارات.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه المعلمات في التعامل مع الطالبات في إطار التنوع الثقافي؛ وتضمَّن (7) عبارات، وانتهى بسؤال مفتوح سوف يتم تحليله كيفيا.

المحور الثالث: الاستراتيجيات المتبعة لتعزيز التنوع الثقافي بين الطالبات وتضمن (7) عبارات، وانتهى بسؤال مفتوح سوف يتم تحليله كيفيا.

الخصائص السيكومترية للأداة:

- **صدق أداة الدراسة (صدق المحكمين)**

لتعرف مدى صدق الأداة؛ عُرضت على 5 أساتذة في كلية التربية بجامعة الكويت؛ للتحقق من صحة إعداد العبارات، وبنائها، ومستوى قدرة الأداة على قياس الأغراض التي تهدف إلى قياسها، وقد طُلب من السادة المحكمين إبداء آرائهم في عباراتها، ومدى انتمائها للمحاور التي أدرجت تحتها، والتأكد من سلامتها اللغوية، ووضوحها، ومدى ملاءمتها قياس ما وضعت لقياسه. وبناء على

ملاحظات المحكمين جرى التعديل في عدد محاور الأداة حيث تم تقليصها من 5 محاور إلى 3 محاور رئيسية، وتمت إضافة السؤالين المفتوحين، كما تم حذف عبارة من المحور الأول، واضافة عبارتين في المحور الثاني، فضلا عن تعديل في صياغة بعض العبارات، لمزيد من التوضيح.

- الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

حُسبَت معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات استبانة المقابلة المقننة؛ عن طريق استخدام معامل «بيرسون»؛ كما هو موضح في الجدول (2):

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين كل محور، والدرجة الكلية للأداة ككل

(ن=٥٠)

المحور	درجة الارتباط
الممارسات الصفية.	**0.605
التحديات التي تواجه المعلمات في التعامل مع الطالبات.	**0.758
الاستراتيجيات المتبعة لتعزيز التنوع الثقافي بين الطالبات.	**0.688

** الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ١٪.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة؛ حُسِب معامل الثبات؛ وفقا لمعادلة «ألفا كرونباخ» (Cronbach Alpha) لحساب الثبات؛ باستخدام عينة الدراسة، وجاءت نتائج معاملات الثبات لمجمل بنود المقابلة المقننة بدرجة ثبات مقبولة، تقترب من 0.7؛ كما هو موضح في الجدول (3):

جدول (٣)

معامل ألفا كرونباخ لمحاور الأداة، والأداة ككل

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
الممارسات الصفية.	6	0.812
التحديات التي تواجه المعلمات في التعامل مع الطالبات.	7	0.634
الاستراتيجيات المتبعة لتعزيز التنوع الثقافي بين الطالبات.	7	0.571
الدرجة الكلية	20	0.690

تطبيق الأداة:

تمت الإستجابة عن عبارات الأداة؛ بواسطة مدرج ثلاثي (أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق)، يوضح درجة واقع التنوع الثقافي من حيث جنسية الطالبات، وقد أعطيت العبارات ثلاث درجات للاختيار أوافق، ودرجتين لاختيار أوافق إلى حد ما، ودرجة واحدة لاختيار لا أوافق، وقد حُسب المدى لهذه الدرجات؛ عن طريق المعادلة الآتية: (المدى = أكبر قيمة – أصغر قيمة مقسومة على 3 «عدد الاختيارات»)؛ أي: 3-3/1 = 0.66؛ فيكون معيار تصنيف مستويات المتوسط الحسابي؛ كما يأتي:

(1.66-1) = درجة ضعيفة، و(1.67- 2.33) = درجة متوسطة، و(3-2.34) = درجة كبيرة.

ثالثا: الأساليب الإحصائية:

اعتمد تحليل البيانات على استخدام الحزمة الإحصائية SPSS؛ لحساب كل من:

١- المتوسطات الحسابية.

٢- الانحرافات المعيارية.

٣- ثبات الأداة؛ باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" Cronbach Alpha.

٤- لصدق أداة الدراسة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

رابعا: عرض النتائج (تحليلها وتفسيرها):

السؤال الأول: ما واقع تداعيات التنوع الثقافي؛ من حيث جنسية الطالبات في بيئة الصف؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسب كل من: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحور؛ كما هو موضح في الجدول (4):

جدول (٤)

واقع تداعيات التنوع الثقافي؛ من حيث جنسية الطالبات في بيئة الصف

الرقم	العبارة		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تطبق المعلمات تعليمات الحضور والغياب على جميع الطالبات بالتساوي.	العدد	45	5	0	2.90	0.303	5	كبيرة
		النسبة	%90	%10	%0				
2	تُعامل المعلمات الطالبات بعدالة بغض النظر عن جنسيتهن.	العدد	46	4	0	2.92	0.274	3	كبيرة
		النسبة	%92	%8	%0				

الرقم	العبارة		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
3	تقدم المعلمات خبراتهن، وإرشاداتهن لجميع الطالبات دون تمييز.	العدد	46	4	0	2.92	0.274	3	كبيرة
		النسبة	%92	%8	%0				
4	تحترم المعلمات جميع الطالبات دون تمييز.	العدد	47	3	0	2.94	0.240	1	كبيرة
		النسبة	%94	%6	%0				
5	تعتمد المعلمات مبدأ العدالة في تقييم الطالبات في الاختبارات.	العدد	44	6	0	2.88	0.328	6	كبيرة
		النسبة	%88	%12	%0				
6	يجرى تقييم واجبات الطالبات من دون تحيز لجنسياتهن.	العدد	47	3	0	2.94	0.240	1م	كبيرة
		النسبة	%94	%6	%0				
	المجموع الكلي / المتوسط.					2.92	0.200		كبيرة

ويتضح من الجدول السابق أن درجة واقع تداعيات التنوع الثقافي لأفراد العينة جاءت كبيرة في جميع عبارات المحور دون استثناء، وقد تراوحت متوسطات العبارات في هذا المحور ما بين: (2.88 و 2.94)، وقد بلغت العبارة (4) ونصها : « تحترم المعلمات جميع الطالبات دون تمييز» والعبارة (6) ونصها: «يجرى تقييم واجبات الطالبات من دون تحيز لجنسياتهن» أعلى درجة؛ بمتوسط 2.94. أما أقلها؛ فكانت العبارة (5) ونصها «تعتمد المعلمات مبدأ العدالة في تقييم الطالبات في الاختبارات»؛ بمتوسط 2.88 . وتوضح هذه النتائج أن التقييم يجري دون تحيز، وأن الإرشادات تقدم لهن دون تحيز، وأن التعامل يجرى - أيضًا –

باحترام، وبعدالة مع الجميع؛ ومن ذلك: تطبيق المعلمات الحضور، والغياب وتقييم اختباراتهن.

السؤال الثاني: ما التحديات التي تواجه المعلمات في التعامل مع الطالبات في إطار التنوع الثقافي؟

أولا: للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسب كل من: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحور كما هو موضح في الجدول (5):

جدول (٥)

التحديات التي تواجه المعلمات في التعامل مع الطالبات في إطار التنوع الثقافي

الرقم	العبارة		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تقبُّل التنوع الثقافي القائم بين الطالبات من مختلف الجنسيات.	العدد	41	9	0	2.82	0.388	5	كبيرة
		النسبة	%82	%18	%0				
2	احترام أولياء أمور الطالبات باختلاف جنسياتهم، وثقافاتهم.	العدد	45	5	0	2.90	0.303	3	كبيرة
		النسبة	%90	%10	%0				
3	إيجاد جو من الاحترام بين جميع الطالبات باختلاف جنسياتهن.	العدد	48	2	0	2.96	0.198	1	كبيرة
		النسبة	%96	%4	%0				

الرقم	العبارة		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
4	استخدام أساليب تدريس، وألوان نشاط، تتناسب مع جميع الطالبات من مختلف الجنسيات.	العدد	40	10	0	2.80	0.404	6	كبيرة
		النسبة	%80	%20	%0				
5	العناية بجميع الطالبات بغض النظر عن اختلاف جنسياتهن.	العدد	48	2	0	2.96	0.198	1م	كبيرة
		النسبة	%96	%4	%0				
6	فهم الاختلافات بين الطالبات؛ باختلاف جنسياتهن، وثقافاتهن.	العدد	40	10	0	2.80	0.404	6م	كبيرة
		النسبة	%80	%20	%0				
7	عدم التحيز لفئة معينة من الطالبات؛ بسبب متغير الجنسية في أثناء شرح الدروس.	العدد	47	1	2	2.90	0.417	3م	كبيرة
		النسبة	%94	%2	%4				
	المجموع الكلي / المتوسط.					2.88	0.191		كبيرة

ويتضح من الجدول أعلاه أن درجة أفراد العينة جاءت كبيرة في جميع عبارات المحور الخاص بالتحديات التي تواجه المعلمات؛ حيث تراوحت متوسطات العبارات ما بين: (2.80 و2.96)؛ حيث بلغت العبارة (3) ونصها: «إيجاد جو من الاحترام المتبادل بين جميع الطالبات على اختلاف جنسياتهن»، والعبارة (5) ونصها: «العناية بجميع الطالبات بغض النظر عن اختلاف جنسياتهن»، أعلى

متوسط 2.96، على حين حصلت العبارة (4) ونصها: «استخدام أساليب تدريس، وألوان نشاط، تتناسب مع جميع الطالبات من مختلف الجنسيات»، والعبارة (6) ونصها: «فهم الاختلافات بين الطالبات باختلاف جنسياتهن، وثقافاتهن»؛ على متوسط 2.80.

ثانيا: تضمنت إستبانة المقابلة المقننة سؤالاً مفتوحًا عن التحديات التي تواجه المعلمات في التعامل مع الطالبات في إطار التنوع الثقافي؛ تبعًا لمتغير الجنسية، وقد فرغت مضامين هذا السؤال في الجدول (6):

جدول (6)

التحديات من وجهة نظر المعلمات:

الرقم	التحدي الذي يواجه المعلمات	العدد	النسبة المئوية
1	اللهجة.	27	%41
2	اختلاف المستوى الفكري للطالبات.	16	%24
3	تحيز المعلمة لبني جنسها.	13	%20
4	درجة عناية أولياء أمور الطالبات بمستواهن الدراسي.	10	%15

ويوضح الجدول السابق أن الغالبية العظمى من المعلمات –وبخاصة الوافدات– أكدت على أن مشكلة اللهجة التي يدرِّسن بها، واختلافها عن اللهجة الكويتية، جاءت أعلى استجابات (27) بنسبة 41%، وكذلك الحال بالنسبة للمعلمات الكويتيات، واللهجات العربية المختلفة الأخرى، كما ذكرت بعض المعلمات أن المستوى الفكري مختلف بين الطالبات الكويتيات، والوافدات، فضلاً عن درجة الالتزام، والمسئولية، والأداء الدراسي الذي يظهر أكثر عند الوافدات.

وقد أبدت إحداهن امتعاضها بخصوص الاتهامات الموجه للمعلمة الوافدة بأنها متحيزة لبني جنسيتها، كما أشارت إحدى المعلمات إلى أن أولياء أمور الوافدات أكثر عناية، وأشد حرصًا على المستوى الدراسي لبناتهم من أولياء أمور الطالبات الكويتيات، وانتقدت إحداهن تجميع الطالبات الوافدات في فصل دراسي واحد، والتعصب الحادث من قِبل بعض الطالبات لأبناء جنسيتهن، وانتقدت معلمة أخرى عدم عناية الطالبات الوافدات بالمواد التي لا توجد لها

درجات، ولا تدخل في تقييم تحصيلهن الدراسي في بلادهن.

السؤال الثالث: ما استراتيجيات تعزيز التنوع الثقافي بين الطالبات؟

أولا: للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسب كل من: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحور؛ كما هو موضح في الجدول (7):

جدول (٧)

الاستراتيجيات المتبعة لتعزيز التنوع الثقافي:

الرقم	العبارة		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	أعمل على تزيين الصفوف بطرائق، تمثل ثقافات متعددة لذوي الجنسيات المختلفة.	العدد	4	16	30	1.48	0.647	7	ضعيفة
		النسبة	%8	%32	%60				
2	أعمل على أن تعكس المناهج المستخدَمة في المدرسة الوعي بتعدد الثقافات؛ من ناحية متغير الجنسية.	العدد	10	26	14	1.92	0.695	6	متوسطة
		النسبة	%20	%52	%28				
3	أخطط لدروسي؛ للإفادة من ثقافة طالباتي من الجنسيات المختلفة، وتجاربهن.	العدد	38	12	0	2.76	0.431	4	كبيرة
		النسبة	%76	%24	%0				
4	أحرص في التدريس على استيعاب التنوع الثقافي عند الطالبات حسب جنسياتهن.	العدد	41	9	0	2.82	0.388	3	كبيرة
		النسبة	%82	%18	%0				

5	أتواصل مع أولياء أمور الطالبات من مختلف الجنسيات بطرائق إيجابية؛ وليس فقط عند حدوث مشكلة.	العدد	30	14	6	2.48	0.707	5	كبيرة
		النسبة	%60	%28	%12				
6	أشجع الطالبات على احترام زميلاتهن من الجنسيات المختلفة.	العدد	49	1	0	2.98	0.141	1	كبيرة
		النسبة	%98	%2	%0				
7	أحرص على بناء علاقات طيبة، وإيجابية مع أولياء أمور الطالبات من جنسيات مختلفة.	العدد	44	6	0	2.88	0.328	2	كبيرة
		النسبة	%88	%12	%0				
8	المجموع الكلي / المتوسط.					2.47	0.273		

ويلاحظ من الجدول أعلاه أن من أبرز الاستراتيجيات التي تتبعها المعلمات لتعزيز التنوع الثقافي بين الطالبات من مختلف الجنسيات؛ هي: تشجيع (الطالبات على احترام زميلاتهن من الجنسيات المختلفة)؛ بمتوسط 2.98 يليها حرص المعلمات على (بناء العلاقات الطيبة، والإيجابية مع أولياء أمور الطالبات من جنسيات مختلفة)؛ بمتوسط 2.88، يليها حرص المعلمات في التدريس على (استيعاب التنوع الثقافي عند الطالبات حسب جنسياتهن)؛ بمتوسط 2.82.

ويلاحظ من الجدول -أيضًا- تواصل المعلمات مع أولياء أمور الطالبات من مختلف الجنسيات بطرائق إيجابية؛ وليس فقط عند حدوث مشكلة. بينما حصلت العبارة (1) ونصها: «أعمل على تزيين الصفوف بطرائق، تمثل ثقافات متعددة لذوي الجنسيات المختلفة»؛ على أقل متوسط 1.48، والعبارة (2) ونصها: «أعمل على أن تعكس المناهج المستخدَمة في المدرسة الوعي بتعدد الثقافات من ناحية

الجنسية»؛ على متوسط 1.92؛ أي: أنها لا تشكل أهمية بالنسبة المعلمات؛ مقارنة بالعبارات الأخرى.

ثانيا: تضمنت استبانة المقابلة المقننة سؤالاً مفتوحًا عن أهم الاستراتيجيات التي تتبعها المعلمات لتعزيز التنوع الثقافي بين الطالبات؛ تبعا لمتغير الجنسية، وقد فرغت مضامين هذا السؤال في الجدول (8):

جدول (٨)

أهم الاستراتيجيات لتعزيز التنوع الثقافي:

الرقم	المقترحات	العدد	النسبة المئوية
1	تعزيز قيم العدالة، والمساواة.	30	%31
2	عدم التحيز.	24	%25
3	إثراء المناهج، والخطط الدراسية؛ بما يعزز التنوع الثقافي.	22	%23
4	التواصل مع أولياء الأمور، وتعزيز ثقافتهم في المدرسة.	20	%21

أبدت بعض المعلمات في العينة آراءً عن بناء علاقات طيبة، وإيجابية مع أولياء الأمور؛ من خلال تعزيز قيم العدالة، والمساواة، وعدم تحيز المعلمة لبني جنسيتها، وإهمال الباقي، وكذلك من خلال مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، والتواصل مع أولياء أمورهن؛ لمعرفة جزء من ثقافاتهن، وبيئاتهن الاجتماعية، وضرورة تعزيز استخدام اللغة العربية؛ بدلا من اللهجة المحلية الخاصة بجنسية المعلمة، وتخصيص - إن أمكن – حصص، تشمل الفائقات مع منخفضات التحصيل، وتعزيز المنهج المدرسي بموضوعات خاصة عن احترام الإنسان.

كذلك أوعزت بعض المعلمات إلى ضرورة عدم تجميع الطالبات الوافدات

في صفوف خاصة في معزل عن الجنسيات الأخرى، وأشارت أخرى بإمكانية تعزيز الاحترام، والأخوة بين الطالبات؛ من خلال ألوان النشاط، والتكليفات المدرسية، والمسابقات التي تشمل جميع الجنسيات، ومن خلال عقد ندوات تنمي فيها قيم الاحترام، والتسامح.

وأشارت إحدى المعلمات إلى ضرورة احتواء برامج النشاط الصباحي فاعليات، ومبادرات، تعزز التنوع، والاختلاف بين الثقافات، وأشارت معلمة أخرى إلى ضرورة تضمين المنهج المدرسي موضوعات خاصة تعنى بحقوق الإنسان.

مناقشة النتائج

من خلال ما سبق تتضح أهمية تأكيد التنوع الثقافي الحادث في المدرسة؛ وخاصة لمتغير الجنسية من وجهة نظر المعلمات؛ ومن ثم ضرورة السعي إلى بلوغ مزيد من الاندماج، والاحترام، والتقبل بين جميع الثقافات المختلفة؛ علما بأن نتائج الدراسة لم تُظهر وجود اختلافات حادة في تعامل المعلمات الكويتيات، ولا الوافدات للطالبات حسب جنسياتهن؛ سواء أَكُنَّ كويتيات، أم غير كويتيات؛ فالممارسات الصفية - كما ظهر من النتائج - كانت منسجمة بين المعلمات، والطالبات من الجنسيات المختلفة؛ من حيث المعاملة، والعدالة في التقييم العلمي، ومن حيث الاحترام المتبادل.

وأظهرت الدراسة –كذلك- وجود تحديات يسيرة، أوجزتها بعض المعلمات في مشكلة اللهجة؛ وهذا ما تطرقت له دراسة الصغير(2001) التي هدفت تقصى العلاقة بين مستوى التكيف الاجتماعي، ومجموعة من المتغيرات لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود بالرياض، وقد أكدت أن هناك مجموعة من

المتغيرات، تؤثر في مستوى التكيف الاجتماعي للطالب الوافد؛ أهمها: معرفة اللغة العربية، وإتقانها؛ حيث ييسر الإلمام الجيد بلغة أهل البلد التعامل، والتفاهم، ويساعد في تكوين فكرة واضحة عن المفاهيم الثقافية للبلد.

وأظهرت الدراسة –أيضًا- العلاقة الإيجابية بين مستوى التكيف، والمتغيرات الآتية: الإلمام بعادات المجتمع وتقاليده، والمستوى المادي، والفترة الزمنية، والمشاركة في الأنشطة، ووجود الأصدقاء.

ومن التحديات الأخرى التي كشفت عنها المعلمات درجة الالتزام، والمسئولية، والأداء الدراسي التي يمتاز بها أكثر الطالبات الوافدات، وكذلك التعصب من قبل بعض الطالبات لأبناء جنسيتهن. كما تتضح أهمية دور المدارس في تعزيز قيم التسامح، والاحترام، والتقبل بين جميع الطالبات، والابتعاد عن التعصب بجميع أشكاله.

وبالنسبة للاستراتيجيات المتبعة لتعزيز التنوع الثقافي بين الطالبات من مختلف الجنسيات؛ أوضحت الدراسة ضرورة بذل مزيد من الجهد؛ لتحقيق التقارب الثقافي بين الطالبات الكويتيات، والوافدات؛ من خلال تزيين الصفوف بطرائق، تمثل ثقافات متعددة لذوي الجنسيات المختلفة، واحتواء المناهج المفاهيم التي تقوي الوعي بالثقافات المتعددة.

وأشارت بعض المعلمات إلى إمكانية تعزيز الاحترام، والأخوة بين الطالبات؛ من خلال ألوان النشاط، والتكليفات المدرسية، والمسابقات التي تشمل جميع الجنسيات، وكذلك من خلال عقد ندوات؛ لتعزيز ثقافة الآخر، وترسيخ قيم الاحترام، والتسامح، وتتوافق هذه الاستراتيجيات مع نموذج التنوع في التعليم؛ والذي يؤكد أهمية الإصلاح في المنهج، والممارسات التعليمية؛ بحيث تتجاوب مع حاجات التنوع، وتكون أكثر شمولاً للثقافات المتعددة.

وتعكس الدراسة –أيضًا- وعي بعض المعلمات بأهمية التعليم متنوع الثقافات، واستيعاب ثقافة الاختلاف؛ من خلال تنفيذ بعض المناشط في بيئة الصف. وقد أشارAydin (2016) Tonbuloglu, Aslan & إلى ضرورة فهم المعلمين أهمية هذا النوع من التعليم، ونقل هذه الفلسفة إلى حيز التنفيذ في البيئة التعليمية؛ وهذا الأمر مرتبط بكفاءة المعلم، ومدى كفاية برنامج التعليم.

وفي السياق نفسه أكد Gay (1994) أن التعليم الفعال -في ظل المجتمعات المتنوعة ثقافيًّا- يتطلب تشجيع المعلم على توظيف استراتيجيات، تراعي الثقافات المختلفة، وتضمن تكافؤ الفرص، والنجاح الأكاديمي، والشخصي لجميع الطلاب.

توصيات الدراسة ومقترحاتها الإجرائية

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يمكن صياغة مجموعة من التوصيات والاقتراحات على النحو الآتي:

أولا: التوصيات:

- اعداد برامج ودورات تدريبية للمعلمات والمعلمين لتدريبهم على التعامل مع الطلبة والطالبات في إطار التنوع الثقافي.
- وضع آليات عملية، تتيح للمعلمة أن تمارس دورًا فاعلاً، ومؤثرًا في نشر ثقافة التنوع الثقافي، وتعزيزها، فضلاً عن تهيئة بيئة تعليمية داعمة.
- تنمية الوعي لدى المعلمات، والمعلمين بقيمة التنوع، والاختلاف الثقافي، وأهميته؛ كعامل قوة، وقيمة مضافة، إذا ما أُحْسِن توظيفه، والبناء عليه.
- ضرورة وضع برامج وقائية؛ للحد من ظاهرة عدم تقبل الآخر، والعزوف

عن المشاركة في الأنشطة الداعمة للتنوع لدى طالبات التعليم العام؛ وبخاصة الثانوي.

- إثراء المناهج، والخطط الدراسية، والأنشطة الطلابية في المراحل الدراسية المختلفة بكل ما من شأنه احترام التنوع الثقافي، وتقبله، وترسيخ الديمقراطية، والمحبة، والإخاء بين الجنسيات المختلفة.
- إقامة الأنشطة والفعاليات المتنوعة في المدارس والتي تعزز ثقافة التنوع واحترام الآخر.

ثانيا: المقترحات الإجرائية:

إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول قضايا التنوع الثقافي من مختلف الزوايا، ولدى شرائح المجتمع كلها.

دراسة تأثير بعض العوامل المجتمعية (بنية النظام الاجتماعي، والثقافي) في واقع التنوع الثقافي في المجتمع الكويتي بعامة، وفي مراحل التعليم المختلفة على وجه الخصوص.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- التويجري، عبدالعزيز عثمان (2015). الهوية والعولمة من منظور التنوع الثقافي. ط2، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط.

٢- الشرقاوي، مريم (2000). أساليب تعزيز الهوية في مواجهة الهيمنة الثقافية، رؤية معاصرة لإدارة التعليم. ضمن أبحاث المؤتمر السنوي الثامن «التربية والتعددية الثقافية مع مطلع الألفية الثالثة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية- مركز تطوير التعليم الجامعي، القاهرة، 197-223

٣- الصغير، صالح محمد (2001). التكيف الاجتماعي للطلاب الوافدين دراسة تحليلية مطبقة على الطلاب الوافدين في جامعة الملك سعود بالرياض، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، مج13،ع1،الرياض،29-53.

٤- الطبولي، محمد؛ كريم، رمضان؛ العبار، ابتسام (2015). الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي. نقد وتنوير، مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية،ع 2، بنغازي.

٥- القويزي، القائمة (2015). الاستراتيجيات والممارسات التنظيمية لإدارة التنوع الثقافي. مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ع 31، الجزائر، 99-111.

٦- المتحدة (2002). إعلان جوهانسبرج, متوفر على
http://www.un.org/arabic/conferences/wssd/index.html from
٧- المعجم الوسيط (1972) إصدار مجمع اللغة العربية ط2، القاهرة.
٨- باريخ، بيخو (2007). إعادة النظر في التعددية الثقافية والتنوع الثقافي والنظرية السياسية. الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق.
٩- حبيبة، زراري (2014). الحق في التنوع الثقافي. (مذكرة لنيل شهادة الماجستير في القانون العام) كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة سطيف، الجزائر.
١٠- خوني، رابح وحساني، رقية (2014). مداخلة بعنوان: تسيير التنوع (المقاربات والتحديات)، مقدمة في الملتقى الوطني الثالث حول تسيير الموارد البشرية (التنوع : الأخلاقيات والإنصاف) نظرة حول ممارسة تسيير الموارد البشرية في المؤسسات الجزائرية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، الجزائر، في الفترة من 25-26 فبراير.
١١- عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال (2007)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
١٢- عزوزي، حسن (2012). حماية التنوع الثقافي والهوية من منظور إسلامي. مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت.
١٣- عمر، أحمد مختار(2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. ط1، عالم الكتب للنشر، القاهرة.

١٤- كنعان، أحمد (2008). الشباب الجامعي والهوية الثقافية في ظل العولمة الجديدة: دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، مج 25 دمشق، 409-439.

١٥- مينغر، سناء (2014).التنوع الثقافي من منظور الأمن المجتمعي، رسالة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة سطيف، الجزائر.

١٦- وزارة التربية - دولة الكويت (2016). المجموعة الإحصائية للتعليم 2015-2016. قطاع المنشآت التربوية والتخطيط، الكويت.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1-Angus, R. (2012).Diversity in Secondary English Classrooms: Conceptions and Enactments,vol.11,N4; Purdue University, Indiana, USA LUCIANA C. DE OLIVEIRA,pp7-18.

2-Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2001). Multicultural Education: Issues and Perspectives. 4th ed: John Wiley.

3-Bennani, A. (2003) .valeurs universelles et diversite culturelle, tunisienne.

4-Bennett, C. (2001). Genres of Research in Multicultural Education, Review of Educational Research, 71(2), 171-217.

5-Chen, A.(2017). Addressing Diversity on College Campuses: Changing Expectations and Practices in Instructional Leadership. Higher Education Studies, 7(2), 17-22.

6-Fowers, B. & Davidov, B. (2006). The Virtue of Multiculturalism: Personal Transformation, Character, and Openness to the Other.

American Psychologist, 61(6), 581-594.

7-Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. Urban Monograph Series. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 378287).

8-Guo, Y.(2012). Diversity in Public Education: Acknowledging Immigrant Parent Knowledge. Canadian Journal of Education, 35(2), 120-140.

9-Guo,Y. & Jamal, Z.(2007). Nurturing Cultural Diversity in Higher Education: A Critical Review of Selected Models. Canadian Journal of Higher Education, 37(3), 27-49.

10-Holmgren, S. & Jonsson, A. (2013). Cultural Diversity in Organizations. (Master Thesis) Umea School of Business and Economics, Sweden.

11-Rosado, C. (2007). What Do We Mean by «Managing Diversity». In Sumati Reddy (Ed.), Workforce Diversity, vol.3: Concepts and Cases, Hyderabad, India: ICAFAI University.

12-Qu , S. , Q., & Dumay , J .(2011) , The Qualitative Research Interview . Qualitative Research in Accounting & Management, 8(3), 238-264.

13-Storey, J. (2012). Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction, 5th ed. UK: Pearson Longman

14-Tonbuloglu,B; Aslan,D. & Aydin, H. (2016). Teachers'

Awareness of Multicultural Education and Diversity in School Settings. Eurasian Journal of Educational Research,64,1-28

15-UNESCO (2011). UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, Vinson.

الفصل السابع
واقع التعليم متعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي

فاطمة حمد العازمي

٢٠١٨

أطروحة مقدمة لكلية الدراسات العليا لاستيفاء جزء من متطلبات درجة الماجستير في أصول التربية



أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما واقع تنفيذ التعليم المتعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي؟ وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: كيف استطاعت السياسة التعليمية في ماليزيا تحقيق متطلبات التعددية الثقافية؟

السؤال الثاني: كيف يتم تصنيف المناهج الدراسية وتدريب وتهيئة المعلمين وطاقم العمل في المدارس للتعامل مع التعددية الثقافية؟

السؤال الثالث: ما واقع قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية في النظام التعليمي الماليزي؟

الإطار النظري

يستعرض هذا الفصل النموذج الذي استُخدم في هذا الدراسة كإطار نظري تم الاستعانة به.

أولاً: الإطار النظري:

اعتمد الإطار النظري للدراسة بشكل رئيسي على وثيقة Guo& Jamal (2007) التي توضح النماذج المنتقاة للتعدد الثقافي.

الدراسات الأدبية التي تستعرض التعددية الثقافية في الأوساط التعليمية تطرح العديد من النماذج الثرية التي يُمكن استخدامها في استكشاف وفهم العناصر المختلفة التي يجب اعتبارها عند تدريس حشد متنوع ثقافيًّا؛ حيث تناولت وثيقة Guo & Jamal (2007)ثلاثة أنماط من النماذج، وهي: نموذج التعليم المتنوع الثقافات، ونموذج التعليم المتعدد الثقافات، ونموذج التعليم المناهض للعنصرية.

يُمكن استخدام كل نموذج من أجل إحداث التغيير في المستويات المختلفة، وميادين التأثير أيضًا؛ حيث تتضمن التأثير على الذات وحجرة الدراسة والمؤسسة والمجتمع.

النموذج الأول هو نموذج التعليم المتنوع الثقافات من أجل تنمية التنوع لدى الفرد، والذي يُمكن استخدامه من قِبل أعضاء التدريس؛ لعكس اتجاهاتهم نحو التنوع وتعزيزه وتنميته لدى طلابهم، وأما النموذج الثاني، فهو نموذج التعليم المتعدد الثقافات، والذي يطرح إطارًا لتغيير وإصلاح المنهج، كما أنه يُمكن تطبيقه في مستوى الذات والحجرة الدراسية، والثالث النموذج المبني على المنهج المناهض للعنصرية.

وقد قامت الباحثة باستخدام النموذج الثاني، وهو نموذج التعليم المتعدد الثقافات، باعتباره إطارًا تحليليًّا للدراسة المتعلقة بواقع التعليم المتعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي.

نموذج التعليم المتعدد الثقافات:

ظهرت التعددية الثقافية في الخطابات العامة في أواخر الستينات وأوائل السبعينيات من القرن العشرين(راتانسي،2013،ص18)، و يُعتبر التعليم المتعدد الثقافات أحد مجالات الدراسة التي اعتمدت على مبادئ التعددية الثقافية، وإزالة الظلم والتمييز في النظام التعليمي؛ حيث إن بداية التعليم المتعدد الثقافات مرتبطة بالعديد من المفاهيم، كالتعددية والثقافة والتعزيز والتنوع الثقافي؛ فهذه المفاهيم يمكن اعتبارها لب التنمية والتطوير، وذلك ما يغير قوانين وطبيعة المجتمعات؛ حيث إن المجتمع لا يصبح مجتمعًا إلا من خلال مشاركة الأعراق والجماعات والثقافات بعضها مع بعض، وهذا ما أحدث مشاكل عديدة منعت تلاحم الدول وتكاتفها وتطورها، الذي يوجد من خلال تمازج الثقافات، ولكن لكل عملة

وجهان؛ حيث إن فئة كبيرة من المجتمعات تلك تواجه صعوبة في تقبل اختلاف الثقافات أو الثقافة السائدة في ذلك المجتمع، أو كثرة أعداد هذه الثقافات، وقد تحمل أخطارًا كبيرة؛ حيث إن بعض هذه المجموعات قد تصل إلى انتزاع الاستقلالية التامة عن الدول ومحاولة السيطرة عليها، وبناء كيان مستقل يتمحور حول خصائص تلك الفئة وثقافتها؛ لذلك وجب على المجتمع أن يهتم بهذه المفاهيم، ويحاول تفسيرها ونشرها وتطبيقها بين فئات المجتمع.

يؤكد مبدأ التعددية الثقافية على حق الجماعات العرقية والثقافية المختلفة في الثبات على لغاتهم وعاداتهم الثقافية في مناخ يسوده احترام العادات والقيم الخاصة بالجماعات المختلفة في نظام التعليم. يُمكن إدراك هذه المبادئ من خلال التأكيد على أهمية الثقافة في عملية التعليم والتعلم، وأيضًا من خلال توفير الفرص للمساواة والتميز الأكاديمي لجميع الطلاب، بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية والعرقية، أو الاتفاق حول قيم مشتركة يلتفت حولها الجميع ممثلة في قيم المواطنة والتقدم.

لن يتحقق هذا الهدف وتتحقق المساواة من خلال التساوي أو التشابه لجميع الطلاب، ولكن من خلال الاعتراف والإقرار بأن الطلاب قد حضروا إلى بيئة تعلم ويحمل كل منهم خصائص واحتياجات وخلفيات متنوعة ومختلفة، وبالتالي يجب أن يتجاوب المنهج التعليمي وممارسات التدريس مع هذا التنوع ويستثمره من أجل تحقيق التناغم والتكامل بين الأفراد الذين يشكلون مجتمعاً، فالمقصود بالتعددية هنا هو: تعدد أشكال الروح الاجتماعية في نطاق كل جماعة، وتعدد الجماعات داخل المجتمع وتعدد الجماعات نفسها (بدوي،1986،ص317) .

فالتعليم المتعدد الثقافات يركز على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية كمدخل لتحقيق العدالة الشاملة والديمقراطية في المجتمع، كما أن التعليم المتعدد الثقافات

يتضمن عمليات وإجراءات تطبيقية يمكن النظر لها كبديل للممارسات التربوية التقليدية التي لا تحترم التعددية والتنوع الثقافي، وهي أيضًا برامج تعليمية.

ويرى (Daviman & Daviman, 1997) كما جاء في وثيقة (غانم، 2011،ص387) أن التعليم المتعدد الثقافات يركز على الأهداف التالية:

١- تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

٢- تمكين الطلاب والمعلمين والآباء.

٣- المساعدة في بناء مجتمع يحترم التنوع والتعددية الثقافية.

٤- تنمية فهم الطلاب لقضايا التنوع الثقافي والعرقي.

٥- التأكيد على حرية المجموعات الثقافية المتنوعة كمجموعات وكأفراد.

٦- توسيع القاعدة المعرفية لدى المجموعات الثقافية المختلفة.

وقد قدَم بانكس Banks (2015) نموذجاً للتعليم المتعدد الثقافات والذي يُمكن استخدامه من أجل إحداث تغيير للتعامل مع التنوع الثقافي؛ ويتألف هذا النموذج من خمسة أبعاد؛ وهي:

١- تكامل المحتوى.

٢- عملية بناء المعرفة.

٣- الحد من التحيز.

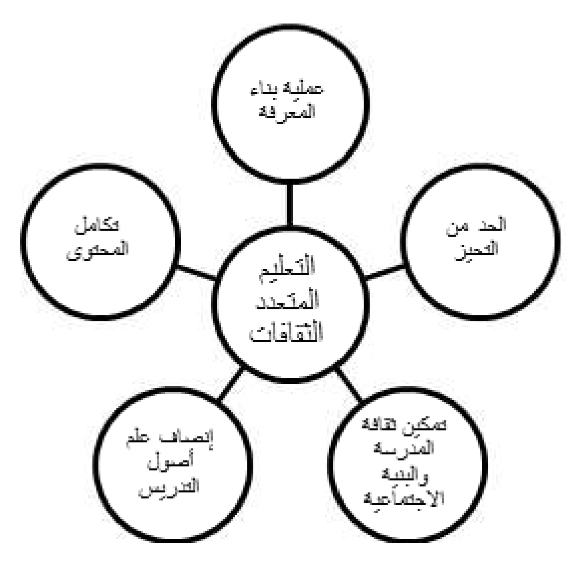
٤- إنصاف علم أصول التدريس.

٥- تمكين ثقافة المدرسة والبنية الاجتماعية.

كما يوضح الشكل رقم (1):

الشكل رقم (١)

أبعاد التعليم المتعدد الثقافات



(المرجع: بانكس،٢٠١٥)

وفيما يلي شرح للأبعاد الخمسة كما ذكرت في كتاب المدخل إلى التعليم المتعدد الثقافات (بانكس،2015،ص49):

1- **تكامل المحتوى** Content Integration:

يتعامل تكامل المحتوى مع المدى الذي يمكّن المعلمين من استخدام النماذج والبيانات والمعلومات من مختلف الثقافات والمجموعات لتوضيح معاني المفاهيم الرئيسية، والمبادئ والقوانين العامة والنظريات ضمن مجال الموضوع، ففي الكثير من المناطق التعليمية، ينظر للتعليم المتعدد الثقافة كمحتوى متكامل، وهذا المفهوم الضيق للتعليم المتعدد الثقافة هو السبب الأهم في كون الكثير من المعلمين في مواضيع مثل علوم الأحياء والفيزياء والرياضيات يعتقدون بأن التعليم المتعدد الثقافة غير مناسب لهم ولطلابهم.

في الواقع، يعتبر هذا البعد للتعليم المتعدد الثقافة أكثر ملاءمة لمُدرسِي الدراسات الاجتماعية وفنون اللغة منه لمدرسي الفيزياء والرياضيات، و يمكن لمعلمي الفيزياء والرياضيات أن يقحموا المحتوى المتعدد الثقافات في موادهم؛ من خلال استعمال السير الذاتية للفيزيائيين والحسابيين الملونين، والنماذج من المجموعات الثقافية المختلفة، وبالمقابل لا تعتبر تلك الأنواع من النشاطات - على الأرجح - أكثر واجبات التعدد الثقافي الأكثر أهمية التي يمكن أن تُمارس من قبل مُعلمي العلوم والرياضيات، فالنشاطات الأخرى المرتبطة بالأبعاد الأخرى للتعليم المتعدد الثقافة - مثل عملية إنشاء المعرفة، والحد من التحيز، وإنصاف علم أصول التدريس - هي على الأرجح أكثر المناطق خصوبة لإشراك مدرسي العلوم والرياضيات في هذا المجال.

2- **عملية بناء المعرفة** The Knowledge Construction Process:

يقصد بعملية بناء المعرفة الإجراءات التي يبني علماء الاجتماع والسلوك والطبيعة من خلالها المعرفة، وكيف أن الافتراضات الثقافية المفهومة ضمنيًّا، والأطر المرجعية، والتصورات والميول تؤثر بالطرق التي من خلالها تُبنى المعرفة.

وتعتبر عملية بناء المعرفة جزءًا مهمًّا في التعليم المتعدد الثقافة؛ حيث يساعد المعلمون الطلاب في فهم كيف توجد المعرفة، وكيف تتأثر بالمواقف الاجتماعية العنصرية العرقية الجنسية والطبقية الاجتماعية للأفراد والجماعات.

إن عاملًا مهمًّا شكَّل نقطة تحول يعود إلى بنية المعرفة، حقق انجازاً مهماً بواسطة العلماء الاجتماعيين المنادين بالمساواة بين الجنسين، وأصحاب المعرفة، بالإضافة لباحثين في دراسات العرقية؛ من خلال عملهم في ميداني الفلسفة وعلم الاجتماع.

تحدى هؤلاء الكتاب والباحثون الادعاءات التي قام بها الوضعيون بأن المعرفة مجانية، ووصفوا الطرق التي من خلالها تأثرت ادعاءات المعرفة بالجنس والميزات العرقية للعارف، وجادل هؤلاء الباحثون بأن الاهتمامات البشرية وافتراضات القيمة لهؤلاء الذين أوجدوا المعرفة يجب أن تُعرف وتُناقش وتُمارس.

3- **الحد من التحيز** Prejudice Reduction:

يصف بُعد الحد من التحيز للتعليم المتعدد الثقافة مميزات الاتجاهات العنصرية للأطفال، والاستراتيجيات التي من الممكن استخدامها لمساعدة الطلاب لتطوير اتجاهات عنصرية وعرقية أكثر إيجابية.

منذ الستينيات 1960، تعلم علماء الاجتماع الكثير حول كيفية تطور الاتجاهات العنصرية عند الأطفال، والطرق التي يستطيع المعلمون من خلالها تصميم التدخلات لمساعدة الأطفال في اكتساب مشاعر أكثر إيجابية تجاه المجموعات العنصرية الأخرى.

وتشير الأبحاث في اتجاهات الأطفال العنصرية أن الأطفال الأمريكان المكسيكيين يدركون الاختلافات العنصرية في عمر الرابعة وتتكون لديهم تفضيلات عنصرية متحيزة للبيض.

يمكن مساعدة الطلاب في تطوير اتجاهات عنصرية أكثر إيجابية إذا كانت الصور الحقيقية للمجموعات العرقية والعنصرية قد ضُمنت في المواد التعليمية بطريقة متكاملة وطبيعية ومتناسقة. كما أن إشراك الطلاب في تجارب غير مباشرة وفي نشاطات التعليم التعاونية مع طلاب من مجموعات عرقية أخرى سوف يساعدهم أيضًا في تطوير اتجاهات وسلوكيات عنصرية أكثر إيجابية.

4- **إنصاف علم أصول التدريس** Equity Pedagogy:

يظهر إنصاف علم أصول التدريس عندما يستخدم المعلمون تقنيات وطرقًا تعليمية تسهل التحصيل الأكاديمي للطلاب من مجموعات عنصرية وعرقية وذات طبقات اجتماعية متنوعة، وتدريس التقنيات التي تستجيب للتعليم وللميزات الثقافية للمجموعات المتنوعة، وتقنيات التعلم التعاونية هي بعض التدخلات التي وجدها المعلمون فعالة مع الطلاب من مختلف المجموعات العنصرية والعرقية من ذوي الطبقات الاجتماعية واللغوية المتنوعة.

ويجب أن يكون المعلمون على اطّلاع كافٍ بالظروف الاجتماعية والثقافية للتعليم والتعلم إذا ما أرادوا مضاعفة فرص التعليم لجميع الطلاب وعلى الرغم من أن الطلاب ليسوا فقط نتاجًا لثقافاتهم، ويتفاوتون في درجة تماثلهم مع هذه الثقافات، فإن هناك بعض السلوكيات الثقافية المميزة المرتبطة بالمجموعات العرقية .

ويشير البحث إلى أن المعلمين يستطيعون مضاعفة المشاركة الصفية والتحصيل الأكاديمي للطلاب من مختلف المجموعات العنصرية والثقافية واللغوية؛ من خلال تعديل عملية تعلمهم، والذي يحفز مقدرتهم الثقافية.

وتزود بعض الدراسات دليلًا يدعم فكرة أنه عندما يستخدم المعلمون التعليم المستجيب ثقافيًّا يتضاعف التحصيل الأكاديمي للطلاب من مجموعات متنوعة.

5- **تمكين ثقافة المدرسة والبنية الاجتماعية:**

An Empowering School Culture and Structure

يصف تمكين ثقافة المدرسة والبنية الاجتماعية عملية إعادة بناء الثقافة في

المدرسة؛ ليتسنى لطلاب المجموعات العنصرية، والعرقية، واللغوية، وذات الطبقات الاجتماعية المتنوعة ممارسة المساواة التعليمية.

يدمج هذا البعد للتعليم المتعدد الثقافة تكوين المفاهيم في المدرسة كوحدة للتغير، ويعمل تغييرات بنيوية ضمن بيئة المدرسة؛ ليتسنى للطلاب من كل المجموعات الحصول على فرصة متساوية للنجاح، وترسيخ تقنيات التقدير العادلة لكل المجموعات، وإيجاد معيار بين معلمي المدرسة يُعيد إمكانية التعليم لكافة الطلاب - بغض النظر عن مجموعاتهم العنصرية، والعرقية، أو الطبقية الاجتماعية - هذه تمثل أهدافاً مهمة للمدارس التي تسعى إلى إيجاد ثقافة مدرسية وبنية اجتماعية، والتي أيضًا تُمكّن وتعزز الطلاب من المجموعات المتنوعة.

وهنا لابد من الاشارة إلى أن التعليم متعدد الثقافات تقدم طريقة أكثر شمولية لفهم التعليم الشامل، وتطبيق التغيير على مستوى حجرة الدراسة. يُمكن استخدام نموذج Banks James A.للتعليم المتعدد الثقافات من أجل إيجاد استراتيجيات وأنشطة ملائمة للفصل الدراسي المتنوع ثقافيًّا عن طريق فحص امكانية وكيفية تحويل محتوى المنهج والممارسات المرتبطة بذلك، ويتضمن هذا إما ضبط أو تحويل المنهج، وتوجيه الانتباه إلى عمليات بناء المعرفة وتوثيقها، بالإضافة إلى استخدام طرق مقبولة وملائمة ثقافيًّا، والتي تلبي حاجات التعلم والخلفيات المختلفة للطلاب، فضلًا عن التركيز على حاجات جماعة الأغلبية.

ويعتبر بُعد تمكين ثقافة المدرسة والبنية الاجتماعية أنه يمكن أن تصبح التغييرات على مستوى حجرة الدراسة أكثر فاعلية وتأثيرًا عندما يتم دعمها ببيئة تُعزز ثقافة احترام التنوع مثل التعليم المتنوع الثقافات، ومن ثم يكون نطاق مركزاً على التغييرات على مستوى الفرد وحجرة الدراسة.

وقد قامت الباحثة بالتركيز على النموذج الثاني، وهو نموذج التعليم المتعدد

الثقافات الذي ذكره Guo & Jamal (2007) في وثيقته كإطار نظري تم استخدامه؛ لأن الدراسة ركزت على كيفية تفسير التعليم المتعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي من خلال الوثائق، وتناولت:

١- واقع السياسة التعليمية في ماليزيا

٢- المناهج الدراسية وتدريب المعلمين وطاقم العمل في المدارس

٣- واقع قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية.

إجراءات الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات الدراسة المتبعة بدءاً من التحدث حول الطريقة النوعية وخطوات أسلوب تحليل الوثائق والمصداقية والموثوقية في البحث النوعي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وهو منهج يركز على وصف الظاهرة والسعي لتحقيق فهم أعمق لها، من خلال المنحنى الاستقرائي التفسيري للمعلومات التي تجمع في السياق الطبيعي للظاهرة.

أولاً: البحث النوعي كطريقة في هذه الدراسة:

يعتبر البحث النوعي نوعًا من أنواع البحوث التربوية التي يعتمد فيها الباحث على آراء المبحوثين، ويسأل أسئلة عامة، ويجمع بيانات على شكل نصوص أو صور، ويقوم بوصف هذه النصوص وتحليلها في ضوء محاور مُتَّسمًا بالذاتية أثناء البحث (زيتون، 2006، ص10).

فالبحث النوعي يعتمد على ذاتية الباحث وابتعاده عن التحيز في جمع وتفسير البيانات والاستفادة منها، ومن طرق البحوث النوعية: تحليل المحتوى Content Analysis، وهو نمط مألوف في عمل إيجاد النماذج في البيانات، ووضع كل نموذج في فئة؛ حيث يقوم الباحث بفحص جزئيات النص ويعطيها مسميات كما لو كان يبني فهرس كتاب. هذه المسميات أو الشفرات التي تؤلف فهرس البيانات يتم تطبيقها فيما يبدو على الرسائل المناسبة في ظل البيانات، ويمكن تطوير هذا النظام الفهرسي إما يدويًّا (باستخدام طريقة القطع واللصق لكروت الفهارس)، أو باستخدام برمجيات الحاسب الآلي (زيتون، 2006).

ويرى عبد الكريم (2012م) أن تحليل الوثائق عملية تفحص ودراسة للمنتجات المتعلقة بظاهرة ما، والتي يمكن أن تستخلص منها معلومات تتعلق

بالظاهرة، وهذه المنتجات وإن كانت عادة تقتصر على المنتجات المكتوبة، إلا أنها تشمل الصور والمنتوجات الفنية، ويسمى أحيانًا تحليل المحتوى.

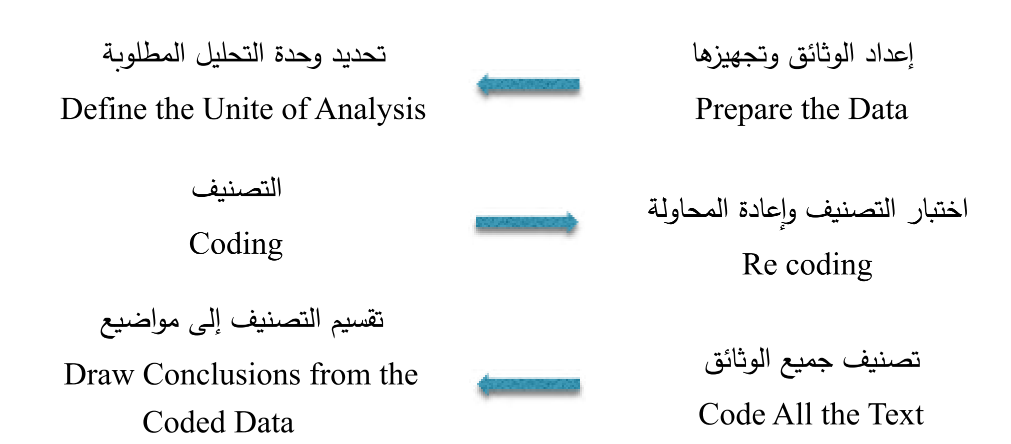
وتحليل المحتوى أسلوب معروف في البحث الكمي، لكن تحليل المحتوى الكمي، كما يوحي اسمه، يركز على التكرار العددي، وعادة ما تكون الأداة فيه مسبقة الإعداد، وعبارة عن استمارة تتبع ورصد للمحاور والعناصر، بحيث تكون مهمة الباحث هي عد تكرار كلمة أو مفهوم في نص ما، إلا أنه في البحث النوعي يكون التحليل أعمق، ويكون الهدف هو البحث عن المعاني التي ربما لا يدل عليها دائمًا التكرار المجرد للكلمات.

ويترك الباحث النوعي لمحتوى الوثائق الحرية في أن تقوده للمحاور التي تظهر، ولا يتعسف الكشف فيها عن محاور سبق وحددها (عبد الكريم، 2012، ص56).

ويُعد تحليل المحتوى هو أحد الطرق المستخدمة في تحليل البيانات النوعية؛ حيث يقوم الباحث بتنظيم ووضع البيانات في فئات محددة، ثم يقدم شرحها وتفسيرها تحليليًّا لإيجاد الإجابة على سؤاله البحثي.

ثانياً: خطوات تطبيق أسلوب تحليل الوثائق:

اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات والإجراءات في أثناء عملية تحليل الوثائق التي قامت بها بناء على نموذج (Zhang & Wildemuth, 2005)، والشكل رقم (2) يلخص مجمل الخطوات المتبعة.



شكل رقم (٢)

نموذج خطوات تطبيق أسلوب تحليل الوثائق وفقًا لنموذج

(2005 ,Zhang & Wildemuth)

1- **إعداد الوثائق وتجهيزها** Prepare the Data:

قامت الباحثة بالبحث في التعددية الثقافية في ماليزيا من خلال جمع العديد من الوثائق ودراسات ومقالات الباحثين في مجلات علمية؛ حيث استغرقت مدة البحث عن هذه الوثائق شهرين، وتم الحصول على مجموعة من هذه الوثائق، وواجهت الباحثة بعض الصعوبات في الحصول على بعض الوثائق، وتم إلغاء العديد من الوثائق لعدم مناسبة محتواها - من وجهة نظر الباحثة - لموضوع الدراسة الذي تسعى الباحثة إليه؛ حيث بلغ مجمل هذه الوثائق 14 وثيقة تم حصرها فيما يلي:

جدول رقم (١)

الوثائق التي تمت الاستعانة بها في هذه الدراسة

المصادر	المؤلف
Multiculturalism and higher education in Malaysia. Procedia-Social and Behavioral Sciences, -1003 ,15 1009.	Ibrahim, R., Muslim, N., & Buang, A. H. (2011).
Defining intercultural education for social cohesion in Malaysian context. International Journal of Multicultural Education, 60-44 ,(2)19.	Kaur, A., Awang-Hashim, R., & Noman, M. (2017).
Multicultural education: managing diversity in Malaysian schools. Malaysian Education Deans Council Journal, 7)2).	Yusof, N. M. (2008).
Multicultural education practice in Malaysia. Procedia-Social and Behavioral Sciences, -1941 ,174 .1948	Omar, N., Noh, M. A. C., Hamzah, M. I., & Majid, L. A. (2015).
Multicultural education in Malaysian perspective: Instruction and assessment. University Technology of Malaysia.	Abdullah, S. N. S., & Ghaffar, M. N. A. (2010).
Multicultural education in early childhood: Issues and challenges. Journal of International Cooperation in Education, .175-159 ,(1)12	Abdullah, A. C. (2009).,o
Ethnic relation among the youth in Malaysia: toward fulfilling the concept of one Malaysia. Procedia-Social and Behavioral Sciences, .858-855 ,9	Zainal, K., & Salleh, N. M. (2010).

Yusof, N. M. (2006).	Patterns of social interaction between different ethnic groups in Malaysian Secondary Schools. Malaysian Journal of Educators and Education, .164-149 ,21
Aziz, Z., Salleh, A., & Ribu, H. E. (2010).	A study of national integration: Impact of multicultural values. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 700-691 ,7.
Nordin, A. B., Alias, N., & Siraj, S. (2013).	National Integration in Multicultural School Setting in Malaysia. Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 29-20 ,(1)1.
Salam, A., Akram, A., Bujang, S. M., Yaman, M. N., Kamarudin, M. A., Siraj, H. H., & Mohamad, N. (2014).	Educational Environment in a Multicultural Society to Meet the Challenges of Diversity.
Khader, F. (2012).	The Malaysian experience in developing national identity, multicultural tolerance and understanding through teaching curricula: Lessons learned and possible applications in the Jordanian context. International Journal of Humanities and Social Science, .288-270 ,(1)2
Seman, A. A., Ahmad, A. R., Aziz, Z., & Ayudin, A. R. (2011).	The effectiveness of teaching and learning history based on multicultural towards national integration in Malaysia. Procedia Computer Science, -1588 3 1596.
Ahmad, A. R., Rahim, A., Seman, A. A., & Salleh, M. J. (2010).	Malaysian secondary school history curriculum and its contribution towards racial integration. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 493-488 ,7.

2- **تحديد وحدة التحليل المطلوبة** Define the Unite of Analysis:

تم تحديد الموضوعات كوحدة للتحليل، وقامت الباحثة بتحليلها عن طريق Thematic Analysis، وهي إحدى الطرق المستخدمة في تحليل البيانات النوعية كوحدة للتحليل الخاصة بالدراسة، بناء على واقع التعددية الثقافية في الأنظمة التعليمية في ماليزيا.

3- **الترميز والتصنيف** Coding:

قامت الباحثة بترجمة الوثائق التي تم الحصول عليها من خلال برامج الحاسب الآلي، واستغرقت مدة الترجمة جهدًا ووقتًا مدة شهرين، ثم قامت الباحثة بقراءة البيانات وتصنيفها ووضع عنوان لكل جزء من البيانات المهمة؛ حيث قد يكون الجزء (جملة) أو (فقرة)؛ وذلك بإجراء عملية التصنيف الأولي (Coding) والتشفير للمصادر الواردة في الجدول السابق.

وقد استغرق ذلك مدة شهر عن طريق استخدام بطاقات لتسهيل عملية التصنيف؛ حيث بلغ مجمل هذه البطاقات (131 بطاقة)، البعض منها مجزَّأ إلى (أ، ب، ج، د) تم عنونتها حسب المواضيع والفقرات التي تم اقتطاعها من الوثائق وترقيمها لتسهل عملية التصنيف، وفيما يلي الجدول رقم (2) يوضح التصنيف الأولي للوثائق.

جدول رقم (٢)

جدول التصنيف الأولي للوثائق

رقم	التصنيف	رقم الكرت	التكرار	رقم	التصنيف	رقم الكرت	التكرار
1	المناهج الدراسية الوطنية والمشتركة	3\9أ\18\21أ\23أ\24ج\2 4ب\26أ\31ب\33ج\33 ب\41ب\42ب\43ب\7 9\93\95\102ب\103\10 6\107أ\110\110\112د\ 115\125ب\131	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\	16	الهوية الوطنية	7ب\11ب\14أ\51أ\10 0أ\101ج\111\112أ\1 15\117\120\121\122 أ\124ب	\\\\\ \\\\\ \\\\
2	دور الحكومة	56ج\56أ\61أ\62ب\7 5ب\77ب\79\88\92\ 93\100ب\103\106\1 13ب\114ب\117\12 7ب\131	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\	17	التعاون	45أ\53\ 55ج\ 57أ\122ب\124أ	\\\\\ \
3	مادة التاريخ	93\112ج\119أ\120\12 3أ\124أ\127ب\127أ\1 30أ\131	\\\\\ \\\\\	18	المساواة والعدالة الاجتماعية	22أ\23ب\29ب\31أ \32\33ج\35\36ب\3 9\40ج\43ب\49ب\ 52ب\65ب\101ب\1 02ب\103\109\113أ \123ب	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\
4	التسامح	16أ\58\59\65ب\82أ\8 3أ\87\101ج\101أ\103 \105\106\109\112ج\ 115\116أ\117\120\12 1\122ب\122أ\124أ\1 26\130أ	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\	19	الأنشطة الطلابية	5\14ج\19أ\22ب\23 ب\45أ\53\88\89ب \91\92\93\108\11 7\118\119أ\122ب\ 123ب	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\

5	الوحدة الوطنية	3\7أ\8ب\15ب\22ب\5 1أ\55أ\58\59\60\62ب\ 65أ\74أ\75أ\83أ\84\10 0أ\102ب\103\104\107 أ\109\112ب\112أ\113 أ\114ب\114أ\116ب\1 18\119أ\120\121\122أ \127ب\130أ	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\	20	المنهج المدرسي	122ب\88\26أ	\\\
6	الاحترام المتبادل	1\2\8ب\18\22ب\30أ\3 9\40أ\49ب\50ب\50أ\5 2ج\80ب\85ب\94ب\9 9أ\101ب\106\112ج\1 13ب\120\128\130ب	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\ \\\\\	21	المواد الدراسية	117	\
7	التكامل الوطني	15ب\24ج\29\41أ\74أ \75ب\76ب\78ب\78أ\ 79\81\83ب\83أ\84\85 ب\86ب\86أ\89أ\90ب\ 90أ\93\101ج\107ب\1 12ب\114أ\116ب\117\ 118\119ب\119أ\121\1 22ب\122أ\123أ\125ب \125أ\127ب\127أ\129	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\	22	جودة التعليم	117	\
8	برامج وأساليب وطرق التدريس	17ب\22أ\23ج\25أ\26 ج\26ب\29أ\36ب\43 ب\84\91\94أ\98\99ب\ 106\117\118\119أ\128	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\	23	الكتب المدرسية	44أ\117\105	\\\
9	التحيز والتمييز العنصري	15ب\25ب\31ب\35\ 44أ\45ب\49ج\50ب\ 52ج\54أ\60\61ج\61 ب\62ب\62أ\64ب\6 6\70\71\75أ\84\87\9 9أ\109\112ج\118\12 4أ\126\128	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\	24	التفاعل الاجتماعي بين الطلاب	9ب\55أ\57ب\59\62 ب\64أ\65ب\66\67أ\ 69\70\82ب\84\87\8 8\89ب\91\109\117	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\

10	التفاهم الثقافي	19أ\27أ\29أ\30أ\38أ\40 أ\42ب\45أ\50ب\60\6 2أ\80ب\85ب\87\98\9 9ب\101ج\101أ\112د 1\126أ\122\121\116\ 128\27أ	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\	25	السياسات والممارسات التعليمية	11أ\13ب\15ب\35\4 3ب\65أ\83أ\84\104\ 106\112ب\116ب	\\\\\ \\\\\ \\
11	تقدير التنوع	5\7أ\12أ\16ب\22أ\23 ب\23أ\30ب\39\42أ\43 أ\49ج\50ب\54أ\92\99أ \106\112ج\121\128	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\	26	التماسك الاجتماعي	6ب\6أ\8أ\15ب\35\7 2\73\96أ\103\106\1 14\115أ	\\\\\ \\\\\ \\
12	المعلم\ المربي	7أ\10\12أ\14ب\15أ\16 ج\17ب\17أ\19أ\22أ\2 3ج\23ب\24ب\24أ\26 أ\29ب\30أ\33أ\34\36أ \37\44ب\48ب\49ج\4 9أ\50أ\54ب\80أ\91\9 2\93أ\94أ\96ب\96أ\98 \99أ\107ب\111\118\1-1 19أ\120\123ب\127ب	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\	27	السياسة اللغوية (لغات الأم)	3\9أ\11ب\18\41أ\46 \47أ\51ب\51أ\88\91 \92\114أ	\\\\\ \\\\\ \\\
13	البيئة التربوية (المدارس)	6أ\7ب\24أ\32\34\58\6 2أ\81\89ب\90أ\95\10 3\107ب\116ب\127ب	\\\\\ \\\\\ \\\\\	28	التحديات التي تواجه الدول المتعددة الأعراق	2\6ب\91\112أ	\\\\
14	التعليم	7أ\32\34\59\61أ\63\6 4ب\102أ\101أ\103\1 05\106\108\114ب\11 6ب\117\118\120\125 ب\127ب	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\	29	التعليم الأخلاقي	110	\
15	الحملات التوعوية	11أ\13أ\126	\\\	30	النظام التعليمي	34\35\60\61ج\62ب\ 74ب\80أ\83أ\94ب\9 8\100ب\104\107أ	\\\\\ \\\\\ \\\

يتبع جدول التصنيف الأولي للوثائق جدول رقم (٢)

رقم	التصنيف	رقم الكرت	التكرار	رقم	التصنيف	رقم الكرت	التكرار
٣١	اللغة الوطنية (لغة الملايو)	٤\ ٤٦\ ٥١أ\ ٨٣أ\ ١٠٠أ\ ١٠٤\ ١٠٧أ	\\\\ \\\	٤٢	التعليم المبكر	٥٩	\
٣٢	الاتصال بين الأعراق	١٦أ\ ٣٦ب\ ٤٣ب\ ٦٥ب\ ٧٢\ ٧٧أ\ ٨٧\ ١٠٧أ	\\\\\ \\\	٤٣	التنشئة الاجتماعية\ المنزلية	٢٤ج\ ٤٠ب\ ٥٨	\\\
٣٣	الحد من الصراعات وحل التوترات	٤\ ٦٧ب\ ٧٠\ ٨٣أ\ ٨٥أ\ ١٠٢أ\ ١٠٥\ ١٠٦	\\\\\ \\\	٤٤	المصالح الوطنية	٥٦ب	\
٣٤	التعايش السلمي	٨ب\ ١٠٢ب\ ١٠٣	\\\	٤٥	تحديات العولمة	٨ب\ ٢٨\ ٥٥ب	\\\
٣٥	الانتماء العرقي (التعصب)	١\ ٦٣\ ٦٨ب\ ٦٨أ\ ٧٠\ ٧١\ ٧٦أ\ ٨٤\ ١٠٢أ	\\\\\ \\\\	٤٦	دور الاعلام	١٣أ\ ٥٢أ	\\
٣٦	التدريب والدورات والتطوير المهني	١٠\ ١٣أ\ ١٤ب\ ٢٠ب\ ٣٨ب\ ٤٧ج\ ٤٧ب\ ٤٨أ\ ١٠٠أ	\\\\\ \\\\	٤٧	الموظفون العاملون في المدارس	٤٧ب\ ٤٨ب\ ٤٨أ\ ٥٢ج	\\\\
٣٧	الفصول الدراسية	٢١ب\ ٢٨\ ٣٣ج\ ٣٥\ ٥٢ب\ ٥٤ب\ ٩٧	\\\\ \\\	٤٨	الموظفون الكفاءة	٢٠أ\ ٢٣ج\ ٤٧أ	\\\
٣٨	الأفراد المنفتحين والمؤهلين المنفتحين	١٧أ\ ٥٩\ ٧٣\ ٧٦ب\ ٧٨أ\ ٩٧	\\\\ \\	٤٩	دور الأسرة (اشراك المواطنين)	١٢أ\ ١٣ب\ ٤٣ب\ ٤٥ب	\\\\
٣٩	تلبية احتياجات الطلاب	٣٤\ ٥١ب\ ١١٨\ ٩٧	\\\\	٥٠	تعزيز الحوار المفتوح بين الثقافات	١٢أ	\
٤٠	الطلاب	٥\ ٦٥ب\ ٨٤\ ٩١	\\\\	٥١	المواطنة	٧أ	\

٤١	تحقيق التنمية والاستقرار الاقتصادي	٦٠	\	٥٢	المنح الدراسية\ المساعدات والرسوم الدراسية	٤	\

4- اختبار الترميز وإعادة المحاولة Re coding:

بعد انتهاء الباحثة من عملية التصنيف الأولي في الخطوة السابقة، برزت عدة مواضيع بلغ عددها (52) موضوعًا، أعادت الباحثة قراءة الجمل والفقرات وحاولت تصنيفها في مجموعات؛ حيث تم دمجها بعضها مع بعض، واستغرق ذلك أسبوعًا، ومن ثم تقسيمها إلى مواضيع رئيسية وفرعية، حسب رأي الباحثة، وفيما يلي توضيح مفصَّل لهذه المرحلة موزَّع على أسئلة الدراسة.

1- كيف استطاعت السياسة التعليمية في ماليزيا تحقيق متطلبات التعددية ال ثقافية؟

قامت الباحثة بعد إجراء عملية الترميز والتشفير الأولي للمصادر (Coding)، والواردة في الجدول السابق رقم (2)، بإعادة تصنيف وترميز الموضوعات الواردة في الوثائق المتعلقة بالسياسة التعليمية في ماليزيا؛ حيث تم تقسيمها إلى مواضيع رئيسية؛ وهي: النظام التعليمي، السياسات والممارسات التعليمية، ودور الحكومة، ودور الأسرة، ويندرج تحت هذه المواضيع الرئيسية العديد من المواضيع الفرعية.

جدول رقم (٣)

إعادة تصنيف السياسة التعليمية الماليزية

التصنيف	رقم الكرت	التكرار
النظام التعليمي - التعليم - المدارس - الفصول الدراسية - المعلمون - الطلاب	5 \6أ \7أ \7ب \9ب \10 \12أ \14أ \15أ \16أ \16ج \17أ \17ب \19أ \21ب \22أ \23ج \24أ \24ب \26أ \28 \29ب \30أ \32 \33أ \33ج \34 \35 \36أ \37 \44ب \49أ \50أ \52أ \54ب \59 \60 \61أ \61ج \62أ \62ب \63 \64أ \64ب \65ب \73 \80أ \81\83أ \84 \89ب \90أ \91 \92 \93 \94أ \94ب \95 \96أ \96ب \97 \98 \99أ \100ب \101أ \103 \104 \105 \106 \107أ \107ب \108 \114ب \116ب \117 \118 \119أ \120 \123ب \125ب \127ب	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \
دور الحكومة (وزارة التعليم الماليزية)	56أ \56ج \61أ \62ب \75ب \77ب \79 \88 \92 \93 \100ب \103 \106 \113ب \114أ \114ب \127ب \131	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\
السياسات والممارسات التعليمية	11أ \13ب \15ب \ 35 \43ب \64ب\65أ \83أ \84 \104 \106 \112ب \116ب	\\\\\ \\\\\ \\\
دور الأسرة	12أ \13ب \43ب \45ب \58	\\\\\

2- كيف تم تصنيف المناهج الدراسية وتدريب وتهيئة المعلمين للتعامل مع التعددية الثقافية؟

قامت الباحثة بعد إجراء عملية الترميز والتصنيف الأولي للمصادر

(Coding)، والواردة في الجدول السابق رقم (2)، بإعادة تشفير وترميز المواضيع الواردة في الوثائق المتعلقة بالمناهج الدراسية، وتدريب وتهيئة المعلمين للتعامل مع التعددية الثقافية في ماليزيا؛ حيث تم تقسيمها إلى مواضيع رئيسية: المناهج الدراسية، الأنشطة الطلابية، مادة التاريخ، السياسة اللغوية، التدريب والتطوير المهني للعاملين في المدارس، ويندرج تحت هذه المواضيع الرئيسية العديد من المواضيع الفرعية.

جدول رقم (٤)

إعادة تصنيف المناهج الدراسية وتدريب المعلمين

التصنيف	رقم الكرت	التكرار
المناهج الدراسية - المنهج المدرسي - طرق التدريس	3 \9أ \17ب \18 \21أ \22أ \23أ \24ج \26أ \26ب \26ج \29أ \31ب \33ب \33ج \36ب \41ب \42ب \43ب \44أ \79 \84 \88 \93 \94أ \95 \98 \99ب \102ب \103 \105 \106 \107أ \108 \110 \112د \115 \117 \118 \119أ \122ب \125ب \128 \131	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\
السياسة اللغوية: -اللغة الوطنية (لغة الملايو) - اللغات الأم	3 \4 \9أ \11ب \18 \41أ \46 \47أ \51أ \51ب \83أ \88 \91 \92 \100أ \104 \107أ \114أ	\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\
الأنشطة الطلابية	5 \14ج \ 19أ \22ب \23ب \45أ \53 \91 \92 \93 \117 \118 \119أ \122ب \123ب	\\\\\ \\\\\ \\\\\
مادة التاريخ	93 \117 \120 \123أ \124أ \127أ \127ب \130أ \131	\\\\ \\\\\

التطوير المهني وتدريب العاملين في المدارس	10 \13أ \14ب \20ب \38ب \47ب \47ج \48أ \100أ	\\\\\ \\\\

3- ما واقع قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية في النظام التعليمي الماليزي؟

قامت الباحثة بعد إجراء عملية الترميز والتصنيف الأولي للمصادر (Coding)، والواردة في الجدول السابق رقم (2)، بإعادة ترميز وتصنيف المواضيع الواردة في الوثائق المتعلقة بقيم وأخلاقيات التعددية الثقافية في النظام التعليمي الماليزي؛ حيث تم تقسيمها إلى مواضيع رئيسية: التسامح والاحترام والتعاون والمساواة، والتحديات التي تواجه الدول المتعددة الثقافات، والتكامل الوطني، والوحدة الوطنية، والتفاهم الثقافي، وتقدير التنوع، ويندرج تحت هذه المواضيع الرئيسية العديد من المواضيع الفرعية.

جدول رقم (٥)

إعادة تصنيف قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية

التصنيف	رقم الكرت	التكرار
التسامح والاحترام والتعاون والمساواة	1 \8ب \16أ \18 \22أ \23ب \29 ب \30أ \31أ \32 \33ج \36أ \39 \40أ \40ج \43ب \45أ \49ب \50أ \50ب \52أ \55ج \58 \59 \65ب \80ب \82أ \83أ \87 \99أ \101أ \101ب \101ج \102ب \103 \105 \106 \109 \112ج \113أ \113ب \115 \116أ \117 \120 \121 \122أ \122ب \126 \128 \130أ \130ب	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\

التحديات التي تواجه الدول المتعددة الأعراق: - تحديات العولمة - التعصب والتحيز والتمييز العنصري	2 \6ب \8ب \15ب \28 \31ب \35 \49ج \50ب \52أ \52ج \55ب \60 \61ب \62أ \62ب \64ب \66 \67ب \68أ \68ب \70 \71 \75أ \83أ \84 \85أ \87 \91 \99أ \102أ \105 \106 \109 \112أ \112ج \118 \124أ \126 \128	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\
التكامل الوطني	15ب \41أ \64ب \65أ \74أ \75ب \76ب \78أ \78ب \79 \81 \83ب \84 \85ب \86أ \86ب \89أ \90أ \90ب \93 \101ج \107ب \112ب \114أ \116أ 117 \118 \119أ \119ب \121 \122أ \122ب \123أ \125أ \125ب \127أ \127ب \129	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\
الوحدة الوطنية	3 \8ب \15ب \22ب \51أ \55أ \58 \59 \60 \62ب \65أ \74أ \75أ \83أ \84 \100أ \102ب \103 \104 \107أ \109 \112أ \112ب \113أ \114أ \114ب \116ب \120 \121 \122أ \127ب \130أ	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\
التفاهم الثقافي	5\19أ \27أ \29أ \30أ \38أ \40أ \42ب \45أ \50ب \60 \62أ \80ب \87 \98 \99ب \101ج \112د \116أ \121 \122أ \126 \127أ \128	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\
تقدير التنوع	16ب \22أ \23أ \30ب \39 \42أ \43أ \49ج \53 \54أ \92 \99أ \106 \112ج \121\128	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \

5- **ترميز وتصنيف جميع الوثائق** Code All the Text:

قامت الباحثة بتصنيف جميع الوثائق المتاحة لديها، والتي بلغ عددها 14 وثيقة.

6- **تقسيم التصنيف والترميز إلى المواضيع** Draw Conclusions from the Coded:

قامت الباحثة بعد ذلك بتقسيم المواضيع الخاصة بواقع السياسة التعليمية، والمناهج الدراسية، وتدريب المعلمين، وقيم وأخلاقيات التعددية الثقافية لمواضيع رئيسية ومواضيع فرعية، سيتم التطرق لها في فصل عرض ومناقشة النتائج.

جدول رقم (٦)

يوضح تقسيم التصنيف إلى مواضيع رئيسية وفرعية خاصة بناءً على أسئلة الدراسة

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	المواضيع الفرعية
السياسة التعليمية الماليزية	النظام التعليمي	التعليم
		المدارس
		الفصول الدراسية
		المعلمون
		الطلاب
	دور الحكومة (وزارة التعليم الماليزية)	-----
	السياسات والممارسات التعليمية	-----
	دور الأسرة	-------

المناهج الدراسية وتدريب المعلمين	المناهج وأساليب التدريس	المنهج المدرسي
		طرق التدريس
	السياسة اللغوية:	اللغة الوطنية (لغة الملايو)
		اللغات الأم
	الأنشطة الطلابية	-------
	مادة التاريخ	-------
	التطوير المهني وتدريب العاملين في المدارس	-------
قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية	التسامح والاحترام والتعاون والمساواة	------
	التحديات التي تواجه الدول المتعددة الأعراق:	- تحديات العولمة
		- التعصب التحيز والتمييز العنصري
	التكامل الوطني	
	الوحدة الوطنية	-----
	التفاهم الثقافي	-----
	تقدير التنوع	-----

7- **كتابة البحث وعمل المناقشة** Report the Methods and Findings:

قامت الباحثة بمناقشة النتائج في الفصل الخامس.

ثالثاً: المصداقية والموثوقية في البحث النوعي:

الصدق في البحث النوعي ينظر البعض إليه على أنه محك لا يناسب البحوث النوعية، فهو يعتمد تاريخيًّا على الإحصاء والاختبارات العقلية، والبحوث النوعية حقيقة ليست أعمالًا ضعيفة على الإطلاق، فهي بحوث تم

تأسيسها جيدًا، فالبحث النوعي بحث يصدر نتائج لا يمكن التوصل إليها بالطرق الإحصائية أو أي طريقة كمية أخرى، بل هو البحث الذي يستخدم نتائج مستقادة من العالم الحقيقي؛ حيث تتكشف الظاهرة محل البحث والاهتمام بشكل طبيعي في سياقها الطبيعي؛ لذا فإن البحث النوعي لا يبحث عن التنبؤ وتعميم النتائج، بل هو بحث يبحث عن التنوير والكشف والفهم والاستقراء لموقف مشابه (العجمي، والعنزي، والكندري، 2017).

لذا فالمصداقية تتجلى بصورة أكبر في البحث النوعي، حيث يعايش الباحث بنفسه الظاهرة مدار الاهتمام فيقابل أفراد العينة وجهاً لوجه، ويدون ملاحظاتهم، ويجيب على استفساراتهم وإن كانت الأداة هي تحليل محتوى الوثائق كما هو الحال في هذه الدراسة، فالمصداقية تتجلى بدقة الوصول إلى مصدر المعلومة وهذا ما قامت به الباحثة عن طريق جمع الوثائق من مواقع موثوقة ومن مصادر واضحة.

على الرغم من أن مصطلح الثبات هو مفهوم يستخدم لاختبار أو تقييم البحث الكمي، فإن فكرة التقييم والاختبار تستخدم في كل أنواع البحوث، ومن ضمنها البحث النوعي، ولكن يجب الانتباه إلى أن مفهوم الثبات سيكون مضللًا في البحث النوعي إذا تمت معالجته بمعيارية البحث الكمي، فالعواقب حتمًا ستكون وخيمة. ويمكننا تعريف الثبات في البحث النوعي بأنه إعادة نظر في موضوع البحث أو الظاهرة محل الدراسة بنظرة ثاقبة بعد مدة من الزمن؛ لعمل تقييم أكثر حيوية، وليس هو فقط إعادة النتائج السابقة (العجمي، العنزي، الكندري، 2017).

وقد ذكر عبد الكريم(2012) نقلاً عن (Lincoln & Guba, 1985) أربعة معايير لما أسماه الموثوقية وهي:

١- المصداقية: يستخدم مصطلح المصداقية مقابلًا لمصطلح الصدق

الداخلي في البحث الكمي، والذي يعني أن يقيس الاختبار ما وُضع لقياسه، ففي البحث النوعي يسعى الباحث لأن تتطابق نتائج دراسته مع الواقع، وهو من أهم العوامل لضمان موثوقية البحث؛ حيث عدهُ المعيار الأساسي لذلك.

٢- الانتقالية: في البحث الكمي، يطلق الصدق الخارجي على ما إذا كانت نتائج دراسة يمكن أن تطبق على دراسة أخرى، ويسمى التعميم، ويقابل هذا في البحث النوعي الانتقالية، والانتقالية في البحث النوعي تعني أن نتائج البحث قد تكون مفيدة في حالات مشابهة .

٣- الاعتمادية: يستخدم هذا المصطلح في مقابل مصطلح الثبات في البحث الكمي، فالثبات يعني أنه لو أعيد تطبيق الاختبار في نفس الظروف سيحقق نتائج مشابهة. وهذا المفهوم قائم على التصور الوضعي الذي يرى أن الظواهر التربوية تسير بشكل منتظم ومنطقي، وأن ما حدث في وضع لابد أن يحدث في أوضاع مماثلة، وهذا يختلف مع التصور الذي يقوم عليه البحث النوعي الذي يرى أن الحقيقة الاجتماعية يتم إعادة بنائها باستمرار وبشكل متجدد، وبالتالي فمفهوم إعادة تطبيق البحث تصبح إشكالية في البحث النوعي.

٤- التطابقية: التطابقية (أو القابلية للتأكيد) تقابل الموضوعية في البحث الكمي، وهذا يعني إجابة على السؤال: هل يمكن أن تؤكد نتائج البحث عن طريق باحث آخر؟ أو من خلال نتيجة بحث جديد؟ ويتم ذلك في البحث النوعي من خلال نقل التقويم من بعض الخصائص المتأصلة في الباحث (وهي الموضوعية)، ووضعها في البيانات نفسها. فالمعيار النوعي إذن هو: هل البيانات تساعد على تأكيد النتائج العامة؟ هذا هو المعيار النوعي المناسب كما يراه (Marshal & Rossman, 1999) (عبد الكريم، 2012، ص75-78).

نتائج الدراسة

في هذا الفصل سيتم عرض تحليل الوثائق التي استعانت بها الباحثة، وتحديد لأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة بناء على تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: كيف استطاعت السياسة التعليمية في ماليزيا تحقيق متطلبات التعددية الثقافية؟

جدول رقم (٧)

السياسة التعليمية في ماليزيا والتعددية الثقافية.

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	المواضيع الفرعية
السياسة التعليمية الماليزية	النظام التعليمي	التعليم
		المدارس
		الفصول الدراسية
		المعلمون
		الطلاب
	دور الحكومة (وزارة التعليم الماليزية)	-----
	السياسات والممارسات التعليمية	-----
	دور الأسرة	-------

من خلال تحليل الوثائق(انظر مرجع ص31، جدول سابق رقم 1) برزت أربعة مواضيع رئيسية تختص بواقع تنفيذ السياسة التعليمية في ماليزيا، وهي: (النظام التعليمي، ودور الحكومة، والسياسات والممارسات التعليمية، ودور الأسرة).

أولاً: النظام التعليمي:

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الأول على ما جاء في وثائق كلاً من

(Yusof, 2006)، (Yusof, 2008)، (Abdullah, 2009), (Zainal, 2010)، (Abdullah, 2010)،(Aziz, 2010)، (Khader, 2012)، (Nordin, 2013)، (Salam, 2014)، (Omar, 2015)، (Kaur, 2017)) أن النظام التعليمي بذل جهودًا متسقة لتحقيق الاندماج من أجل التلاحم الاجتماعي؛ عن طريق إدماج العناصر الثقافية في المناهج الدراسية من خلال التربية الوطنية، وعند البحث في واقع النظام التعليمي الماليزي، ظهرت هناك مواضيع فرعية (التعليم، والمدارس، والفصول الدراسية، والمعلمون، والطلاب)، وقد تبين أن جهود الآباء المؤسسين لماليزيا الحديثة كانت تنصب على توحيد شعوبها المتنوعة عرقيًّا من خلال النظام التعليمي (Khader, 2012)).

وكما ذكرته الوثائق أعلاه أن النظام التعليمي في ماليزيا يركز بقوة على مسألة الوحدة بين الجماعات العرقية، وفي أي مجتمع يرتبط النظام التعليمي ارتباطًا وثيقًا بالاحتياجات المجتمعية، وبالتالي لا يمكن أن يتجاهل العوامل السياسية والاقتصادية والأيديولوجية التي تؤثر على وظائفه، ولابد أن يحترم النظام التعليمي المعايير والقيم المتنوعة، وينبغي أن يؤدي إلى الجمع بين الجماعات العرقية، وأن الاتصال المشترك بين الأجناس يعكس التنوع، ويشجع على فهم الثقافات وأساليب الحياة المتنوعة، ويشجع على زيادة التسامح والتفاعل على المستوى الاجتماعي.

وكذلك أكدت الوثائق أعلاه أن المدرسة مؤسسة قوية قادرة على تعزيز الإحساس بالتماسك والهوية المشتركة لإدماج الطلاب من أصول عرقية واجتماعية

وثقافية مختلفة، وأن المدارس ووكلاءها لديهم القدرة على ممارسة تأثير كبير على تنمية الهوية الاجتماعية، ويجب ألا ينظر إلى المدرسة على أنها مجرد وكالة لا تركز إلا على المعارف والمهارات التعليمية، ولكن تسعى أيضًا إلى تلقين قيم المجتمع المحلية، وللمعلمين دور في الفصول الدراسية، كما أن المدرسة هي المنبر الأكثر فعالية لتحقيق التكامل الوطني على أساس الإطار المتعدد الثقافات، ولغرس القيم الأخلاقية بغية رفع انضباطية المواطنين، ويجب أن تكون المدارس مشاركة نشطة في إنهاء الاضطهاد داخل أسوارها عن طريق إنتاج طلاب نشيطين اجتماعيًّا وناقدين وواعين، وأن تشجع المدارس طلاب الجنس الواحد في بذل الجهد لدراسة وفهم الأعراق الأخرى والثقافات والمعتقدات والأديان.

و كذلك ذكرت الوثائق أعلاه أن دور المعلمين في التعليم المشترك بين الثقافات هو دور محوري؛ حيث إن مواقفهم ومعتقداتهم ومعارفهم ومهاراتهم المتعددة الثقافات ستؤثر تأثيرًا كبيرًا، وأن المعلمين هم قدوة، ويجب أن يكونوا أكثر حذرًا ولا يمارسوا الممارسات التمييزية في المدارس التي يمكن أن ينظر إليها من قبل الطلاب، وكما أن المعلمين الذين يعالجون هذه الاختلافات ويضيفونها إلى المناهج الدراسية سينجحون في إنشاء فصل دراسي متعدد الثقافات من شأنه أن ينهض بالأهداف التعليمية، ويجب أن يكون المعلمون في الفصول المتعددة الثقافات منفتحين على طلابهم، ومعرفة أنماط التعلم لدى الطلاب في فئتهم، ويجب عليهم فهم أنماط التعلم لدى الطلاب الذين نشؤوا في ثقافة أخرى غير ثقافتهم، ويتعين أيضًا على المعلمين أن يهتموا بلغتهم اللفظية وغير اللفظية عندما يستجيبوا للطلاب الذين يتكلمون بشكل مختلف، كما ينبغي أن يستخدم المعلمون أساليب ملائمة للتنوع الثقافي للطلبة، حتى لا يتخلفوا عن الركب في عملية التعلم التي يقومون بها، وتجنب طرق التدريس أحادية الثقافة، وينبغي أن

يكون للمعلمين مهارات في تدريس التعددية الثقافية والتعامل مع الطلاب من مختلف المجموعات العرقية، وزيادة ثقتهم في إحساسهم بالكفاءة التي تتعلق بقدراتهم على تعليم جميع الطلاب.

ونوهت الوثائق أعلاه إلى إن المعلمين يضطلعون بأدوار هامة في تطوير ونشر الثقافات للطلاب، والمعلمون الممتازون هم الذين يمكنهم أن يلهموا التنمية الفكرية والاجتماعية والشخصية جميع طلابهم إلى أقصى إمكاناتها، ويجب عليهم (المعلمين) الاعتراف بالأثر الذي يمكن أن تحدثه هذه الاختلافات الثقافية على الأطفال وتعليمهم، ويجب أن يكون المعلمون مستعدين لتيسير التعلم بصورة فعالة لكل طالب على حدة، مهما كانت ثقافته متشابهة أو مختلفة عنه، وينبغي أن يكون المعلم صادقًا عندما يخبر طلابه بأن الجميع سواسية، وأن يحترم جميع الثقافات والمعتقدات؛ لأنها متساوية على الرغم من اختلافها، وأن من الأهمية بمكان أن يتمتع المعلمون باحترام التنوع.

وكذلك ذُكِر في الوثائق أعلاه إن الاتصال المشترك بين الأجناس سيؤدي إلى فهم أفضل للمجموعات العرقية؛ مما سيعزز المزيد من التسامح والتفاعل الاجتماعيين. وقد ذكر كل من (Yusof, 2006) و (Nordin, 2013) أن الطلاب المتعلمين والجيدين أكاديميًّا هم أكثر انفتاحًا مع الطلاب الآخرين من أصول ثقافية متنوعة.

ونوهت وثيقة كل من (Yusof, 2006) و(Ibrahim, 2011) إلى أن الطلاب يفضلون الاختلاط داخل مجموعتهم العرقية، وأنهم وجدوا صعوبة في قضاء الوقت مع غيرهم في الأنشطة الاجتماعية مثل وجبات الطعام والدراسة كمجموعة.

و ذكر (Yusof, 2006) في وثيقته إن الطريق لتحقيق الأهداف والسياسات التعليمية هو توفير الفرص الطلاب من مختلف المجموعات العرقية للتدخل

مع بعضهم البعض؛ مما سيؤدي إلى فهم أفضل للمجموعات العرقية الأخرى، ويجب أن يكون لدى المربين عقلية جديدة لتلبية احتياجات مجموعة متنوعة من السكان، ويجب أن تزهر الفصول الدراسية المتعددة الثقافات على هذه الاختلافات واستخدامها أساسًا للنمو والتنمية.

ثانيًا: دور الحكومة:

منذ الاستقلال وقادة البلد يتمسكون باحتياجات وحقوق الشعب وتلبيتها، بغض النظر عن العرق أو الدين في ماليزيا (Zainal, 2010).

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الأول على ما جاء في وثائق كلاً من (((2010,Ahmad (2010,Aziz)،(2011,Seman)،(2013,Nordin)،(Khad 2012,er)) حيث ذكرت أن الحكومة رغبت في أن يلعب التعليم دورًا هامًّا لتوحيد ودمج السكان، وتظل الأعراق أمرًا هامًّا في عملية السياسات في مجال التعليم؛ حيث ركزت الحكومة على بناء وتطوير نظام وطني للتعليم، وكان النظام التعليمي تموله الحكومة المركزية، وأنشأت وزارة التعليم المناهج الوطنية لاستخدامها في جميع مدارس الدولة، وتقوم وزارة التعليم بمهمة إنتاج التعليم، وضمان تنمية إمكانيات الفرد وتحقيق تطلعات الأمة.

وذكر Zainal (2010) في وثيقته أنه ينبغي أن تعزز الحكومة وتخلق حالة إيجابية من أجل تعزيز الاتصال الإيجابي بين مختلف المجموعات العرقية، ويمكن أن يتم ذلك بشكل خاص من خلال التعليم، واقتناعًا من الحكومة الماليزية بسياسة الاتصال في السنوات الأخيرة نفذت عددًا من الإصلاحات؛ منها: إنشاء مدارس الرؤية عام 1997، وتعزيز المدارس الوطنية من خلال ما يكفي من الوسائل التعليمية، وجعل مواد التاريخ والموسيقى إجبارية في المدارس، وتعليم التقاليد وعادات المجموعات العرقية الرئيسية في ماليزيا، كما شجعت

الحكومة جميع الطلاب، بغض النظر عن أصولهم العرقية، على الأخذ باللغتين الصينية والتاميلية كمواضيع مدرسية لإقامة تعاون قوي بين الأجيال الشابة من جميع الأجناس، وهكذا عززت الحكومة قطاع التعليم من أجل توفير المعرفة للطلبة، وهذا من شأنه أن يعزز الطلاب ليصبحوا أكثر انفتاحًا وتسامحًا، وعلى هذا النحو سيتم إنشاء بلد مسالم يحترم جميع الأعراق.

وكذلك ذكرت الوثائق أعلاه أن الحكومة الماليزية اتخذت خطوات لتعزيز التكامل الوطني بين الماليزيين؛ ولذلك فإن قياس الوحدة بصورة دورية أمر حاسم لقياس تأثير سياسة الوحدة وبرامجها، وأدخلت الحكومة الماليزية عددًا من السياسات الرامية إلى تحسين التكامل بين المجموعات العرقية، وذكر (Nordin, 2013) في وثيقته أنه على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التعليم مثل جعل مادة التاريخ إلزامية في المدارس، وتشجيع الطلاب من مختلف المجموعات الثقافية للمشاركة بنشاط في أنشطة المناهج المدرسية، من أجل تعزيز التكامل على أساس نموذج ثقافي، فإنه يتعين على وزارة التعليم أن تعيد تقييم جهودها الرامية إلى تحقيق التكامل في نموذج متعدد الثقافات، عن طريق دراسة عدد من العوامل الرئيسية، مثل السياسة القائمة على السماح بوجود أنواع مختلفة من المدارس الابتدائية، وحتى الثانوية، وكذلك دور المناهج في غرس مجموعة مختلفة من وجهات النظر والمواقف بشأن التعددية الثقافية، وأيضًا أدوار المعلمين في تعزيز التعددية الثقافية في تعليمهم.

حيث وضحت الوثائق أعلاه إن الجهود التي تبذلها الحكومة من الأخذ بمفهوم ماليزيا الواحدة هي محاولة لتعزيز العلاقات بين المجموعات العرقية في ماليزيا، وتؤكد جهود حكومة ماليزيا في إدارة الخلافات العرقية والثقافية والدينية المعقدة لتحقيق الشعور بالوحدة الوطنية، وثقافة السلام والوئام من خلال التعليم.

ثالثًا: السياسات والممارسات التعليمية:

إن الوحدة والتكامل الوطنيين هما حجر الزاوية التعليمية، والأهداف الرئيسية لسياسة التعليم هي غرس الوعي الوطني ورعايته من خلال تعزيز المثل والقيم والتطلعات والولاءات المشتركة من أجل تشكيل الوحدة الوطنية والهوية الوطنية في مجتمع متعدد الأعراق (Yusof, 2006) (Yusof, 2008) (Nordin, 2013).

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الأول على ما جاء في وثائق كلاً من ((Abdullah, 2010), (Yusof, 2006)،(Nordin, 2013)،Kaur, 2017)) (حيث ذكرت أن هدف التعليم الماليزي والممارسات التعليمية هو ممارسة وتحسين التكامل الاجتماعي بين مختلف المجموعات العرقية، والحد من التمييز الاجتماعي؛ لذا يجب أن تكون السياسات أو الخطط المتعلقة بالتعليم المشترك بين الثقافات والمفاهيم ذات الصلة بالتي تقدم في المدارس أو للمجتمع متجذرة في السياق المحلي، وينبغي أن تكون مدفوعة فلسفيًّا ونظريًّا، ومن المقترح أن يربط المجتمع المحلي بين الممارسين في المدارس والباحثين وواضعي السياسات، حتى يمكن أن ييسر عملية وضع السياسات ذات الصلة، والتصميم الواضح للتنفيذ، وفقًا للبيئة المدرسية، يلزم أن تعزز الممارسة الماليزية للتعليم الاندماج الاجتماعي فيما بين هذه المجموعات العرقية المختلفة، وتعتزم القضاء على التحيز والتمييز الاجتماعيين.

وكما ذكرت الوثائق أعلاه إذا كانت سياسة التعليم ليست حساسة لمسألة التماسك الاجتماعي، وعدم إدماج وجهات نظر أصحاب المصلحة الرئيسيين، فإن هذا يمكن أن يثير الانقسام أو يساهم في الظلم والعنف؛ لذا فإن هدف الأمة في ماليزيا بناء وإقامة الوحدة الوطنية بين مختلف المجموعات العرقية يحتل

مرتبةً عاليةً جدًّا في البرامج التعليمية والسياسية.

رابعًا: دور الأسرة:

جاء في وثائق كل من (Kaur, 2017), (Zainal, 2010) أنه لا يكفي بناء الثقة المتبادلة بين الشركاء باستخدام إطار متعدد الثقافات، وبدلًا من ذلك فإن الشراكة والمشاركة مع الآباء وأفراد المجتمع المحلي في البرنامج المدرسي يمكن أن تيسر تنمية علاقات ذات مغزى وجديرة بالثقة، ويذكرا أن عامل التنشئة المنزلية، مثل الخبرة المدرسية المبكرة والخلفية الأسرية والدين والأقران، ساهم في ترسيخ الشعور بالوحدة تجاه مختلف الجماعات العرقية؛ لذا فإن تهيئة المناخ المناسب لازدهار التنوع تشمل أيضًا الحوار المفتوح والتواصل بين أعضائه.

كما ذكرت وثيقة (Abdullah, 2009) جملةً من الاعتبارات العامة فيما يتعلق بالتربية والموارد، أن يتم التشاور مع الآباء والمجتمع في تطوير وضع البرامج والاختلافات في القيمة التي يتم تحديدها بشكل واضح ومناقشتها، ومن الأهمية بمكان أن تدعم الأسر والآباء أنفسهم روح التعددية الثقافية؛ حتى لا تتعارض أو تعمل ضد ما يتعلم في المدرسة.

السؤال الثاني: كيف يتم تصنيف المناهج الدراسية وتدريب وتهيئة المعلمين للتعامل مع التعددية الثقافية؟

جدول رقم (٨)

المناهج الدراسية وتهيئة المعلمين للتعامل مع التعددية

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	المواضيع الفرعية
المناهج الدراسية وتدريب المعلمين	المناهج وأساليب التدريس	المنهج المدرسي
		طرق التدريس
	السياسة اللغوية	اللغة الوطنية (لغة الملايو)
		اللغات الأم
	الأنشطة الطلابية	-------
	مادة التاريخ	-------
	التطوير المهني وتدريب العاملين في المدارس	-------

من خلال تحليل الوثائق (انظر مرجع ص31، جدول سابق رقم 1) برزت خمسة مواضيع رئيسية تختص بتصنيف المناهج الدراسية وتدريب وتهيئة المعلمين للتعامل مع التعددية الثقافية؛ وهي: (المناهج الدراسية، السياسة اللغوية، الأنشطة الطلابية، مادة التاريخ، التطوير المهني وتدريب العاملين في المدارس).

أولاً: المناهج وأساليب التدريس:

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الثاني على ما جاء في وثائق كلاً من:

(Ahmad, 2010), (Abdullah, 2010), (Abdullah, 2009), (Yusof, 2008,)) (Nordin,2013) ,(Khader, 2012), (Ibrahim, 2011), (Seman, 2011), (Aziz, 2010)

(Kaur, 2017, (Omar, 2015)) أثناء البحث في الوثائق، توصلت الباحثة إلى عدة مواضيع متعلقة في المناهج وأساليب التدريس، وعند البحث في المناهج وأساليب التدريس، ظهر هناك موضوعان فرعيان (المنهج المدرسي، طرق التدريس)؛ حيث اتضح للباحثة أن الغرض من المنهج الدراسي المتعدد الثقافات هو إيلاء مشاعر إيجابية تعكس التفاهم والاحترام للاختلافات، وتسعى لبناء الأمة وتعزيز الوحدة الوطنية.

المنهج الدراسي:

المناهج التعليمية هي المحور الذي يعتمد عليه النظام التعليمي، ويمكن أن تكون جزءًا من المشكلة أو جزءًا من الحل (Khader, 2012).

ذكرت الوثائق أعلاه أن التنوع الهائل للمجموعات العرقية والثقافية والدينية والاجتماعية والاقتصادية يدعو المدرسة إلى تبني منهج دراسي وطني موحد، وإلى برامج تعليمية متعددة الثقافات تعكس التفاهم والاحترام، والوحدة الوطنية، والتكامل الوطني. فالمنهج الدراسي هو الوسيلة التي سيتم بها تحقيق نتائج التعلم، ومن المأمول فيه أيضًا تحقيق أهداف وغايات التعليم المتعدد الثقافات، ولا ينبغي تدريس التعليم المتعدد الثقافات كموضوع قائم بذاته، بل غرسها في جميع أنحاء المناهج الدراسية، والغرض من المنهج الدراسي المتعدد الثقافات وإيلاء مشاعر إيجابية للخبرات المتعددة الثقافات هو أن يشارك كل طفل بالانتماء والتقدير، ويشعر بالود والاحترام تجاه الناس من الجماعات العرقية الثقافية الأخرى؛ حيث بذل النظام التعليمي جهودًا متسقة لتحقيق الاندماج من أجل التماسك الاجتماعي عن طريق إدماج العناصر الثقافية في المناهج الدراسية من خلال التربية الوطنية، والأخذ بالأنشطة الخارجة عن المناهج، مثل خطة دمج الطلاب من أجل الوحدة، ومشروع إنشاء مدارس الرؤية.

وذكر (Khader, 2012) في وثيقته أن ماليزيا نجحت في الاستثمار في التعليم بطريقة جعلتها نموذجًا يُحتذى به للتعايش السلمي، وقبول التعددية الثقافية والطائفية المتعددة، استنادًا إلى أن المناهج التعليمية الوطنية والمدنية في ماليزيا تطمح إلى تحقيق أكبر قدر من الوحدة بين أفراد المجتمع، والحفاظ على طريقة الحياة الديمقراطية، وتعزيز العدالة الاجتماعية، وضمان حرية المعتقدات الدينية، والثقافية، والتقاليد المتنوعة للمجتمع الماليزي.

وكما ذكرت الوثائق أعلاه أنهُ في ماليزيا، يتم تنظيم مناهج التعليم في المدارس الابتدائية حول خمسة مجالات، وهي: القيم المتعلقة بتنمية الذاتية، الذات الأسرية، الذات والمجتمع، الذات والبيئة، الذات والبلد، وفي المدارس المتوسطة يتم تخصيص مجال علمي كامل للقيم المتعلقة بالسلام والوئام، وأما في المدارس الثانوية فيحتوي منهج التعليم الأخلاقي على مجال دراسي كامل مخصص للأنشطة الوطنية، مثل مناقشة طريقة إظهار الامتنان للحكومة وجهودها في تنمية الأمة والشعب.

وجاء في الوثائق أعلاه أنه يتعين على وزارة التعليم أن تعيد جهودها الرامية إلى تحقيق التكامل في نموذج متعدد الثقافات عن طريق دراسة عدد من العوامل، مثل أدوار المناهج الخفية والمشتركة في غرس مجموعة مختلفة من وجهات النظر والمواقف بشأن التعددية الثقافية، ويؤكد مجلس المناهج الدراسية أهمية النظر في التنوع، ووضع منهج دراسي شامل للمتعلمين؛ حيث نشر المجلس المعني بالكتب العرقية للأطفال مبادئ توجيهية لاختيار الكتب المدرسية الخالية من التحيز، فإن النهج المتعدد الثقافات يسلط الضوء على أدوار ومساهمات متساوية لجميع الأجناس في إقامة الدول القومية في ماليزيا، ويظهر بشكل غير مباشر التقدير تجاه جميع الأعراق، ويقلل من التحيز العنصري.

طرق التدريس:

كما ذكرت الوثائق أعلاه أن المعلمون يستخدمون أساليب مختلفة واستراتيجيات متنوعة في تنفيذ التعليم المتعدد الثقافات، بحيث يمكن أن تقترن بحياة الطلاب؛ حيث إن اختيار الاستراتيجيات وأساليب التدريس والتعلم تشكل أولوية وعاملًا هامًّا لفعالية التعليم الذي يتلقاه الطلاب، ويمكن للأساليب التعليمية مثل المناقشات الجماعية، والعروض الطلابية، والمهام المشتركة، والعديد من الأساليب الأخرى للتعليم المشترك والتعاوني أن تنشط المشاركة العرقية.

ويذكر Seman (2011) في وثيقته أنه لا يزال معظم المعلمين يستخدمون أساليب المحاضرات، ويعتمدون على الدفاتر، وغير قادرين على إعداد أنشطة محددة لتشجيع التفاعل بين مختلف الطلاب، وبالتالي لا تزال جودة التعليم تحت هجوم من النقاد، ودوره كوسيط لتحسين التسامح العرقي والتكامل الثقافي لا يزال غير فعال، وأن ضعف التدريس يعود إلى أن المعلمين يفشلون في اختيار طرق تدريسية ملائمة.

كما نوهت الوثائق أعلاه أنه لابد للتربويين العاملين في بيئة متعددة الثقافات من تجنب طرق التدريس التعليمية أحادية الثقافة؛ وذلك لتحسين المجتمع المتعدد الثقافات، وإذا كان على المعلم أن يدير التنوع، وأن يقوم بإنتاج رأس مال بشري جيد للمستقبل، فعليه العمل على إزالة غمامات طرق التدريس أحادية الثقافة، والعمل كمحرك عقلي واجتماعي، ومطور لشخصية جميع الطلاب.

إن وزارة التعليم سعت من خلال المناهج الضمنية والصريحة إلى إيجاد اختلافات ثقافية موحدة ومقبولة من البعض بين الأجناس، ولتنفيذ المناهج ينبغي أن نفهم الثقافة من كل طالب لتدريسه وتعليمه، وأن من الافتراضات في التعليم المتعدد الثقافات أن يتخلل هذا النوع من التعليم المتعدد الثقافات

المناهج الدراسية الكلية بدلًا من الأخذ بها في دورة دراسية واحدة، ونهج الوحدة التعليمية المنفردة.

ثانيًا: السياسة اللغوية:

عند البحث في السياسة اللغوية، ظهرت هناك مواضيع فرعية: (اللغة الوطنية، اللغات الأم)، فالاختلاف في اللغة مسألة رئيسة يتعين على المعلمين معالجتها عند إنشاء فصول دراسية متعددة الثقافات، والمعلم الذي يحاول تعليم اللغة الأصلية للطلاب الذين يقوم بتدريسهم حتى ولو كانت مجرد عبارات بسيطة، فإن هذا من شأنه أن ينقل احترام الطلاب له (yusof, 2008).

جرى تحليل هذا الجزء من السؤال الثاني على ما جاء في وثائق كلاً من (Abdullah, 2009)) (Yusof, 2009), (Ibrahim, 2011), (Khader, 2012),), (Nordin, 2013), (Kaur,2017))).

ذكرت الوثائق أعلاه أن السياسة اللغوية تتأرجح بين اللغتين الإنجليزية والماليزية كوسيلة للتعليم في المدارس الوطنية، وتبين أن التحديات التي تواجهها في تشكيل هوية موحدة بوصفها ماليزيا أصبحت حرجة عندما يلتحق الأطفال بالمدارس المحلية التي تبث التعليم باستخدام اللغة الأصلية للطلبة.

اللغة الوطنية (لغة الملايو):

جاء في الوثائق أعلاه أنه بعد استقلال ماليزيا، قرر الحزب الحاكم أن لغة الملايو هي الوسيلة الرئيسية للتعليم في جميع المدارس الوطنية، وقد تم ذلك مع الاعتقاد بأن هذا من شأنه أن يعزز الوحدة الوطنية والهوية الماليزية. وقد أعلنت السياسة الوطنية للغات أن اللغة الماليزية هي لغتها الوطنية، ووسيلة التعليم في المدارس الحكومية الوطنية التي تتلقى المساعدة الحكومية، وكذلك المناهج

والامتحانات الحكومية مقيدة بنفس اللغة.

كما ذكرت الوثائق أعلاه أن النظام التعليمي في معظم البلاد يستخدم اللغة الوطنية كوسيلة للتعلم، غير أن تعدد الثقافات والاعتراف بالدور المحوري للغة في التعلم يجعلان من الواجب الاعتراف بتنوع اللغات والآداب وأساليب الاتصال؛ لذا ينبغي تشجيع اللغة مع الحفاظ على لغة الطلاب الأولى؛ حيث تعتبر اللغة المشتركة أداة لإعداد الهوية الوطنية، وتوصف اللغة الوطنية بأنها أداة هامة للتكامل العرقي، وتعزيز الهوية الوطنية؛ حيث وُجهت الجامعات في ماليزيا إلى استخدام اللغة الماليزية كوسيلة لتعليم جميع الدورات، وكذلك جميع المدارس تتبع المنهج الوطني باستخدام لغة الملايو كوسيلة للتعليم جنبًا إلى جنب مع تلك اللغات العامية كموضوع.

اللغات الأم:

إلا أن وثيقة (Abdullah, 2009) تذكر أن تفضيلات الآباء لإرسال أبنائهم إلى المراكز التي تلبي لغتهم المفضلة، والتي في معظم الحالات هي لغتهم الأولى، ولهذا بالطبع آثار خطيرة على التكامل الوطني، لأنه لا يسهم في تهيئة بيئة مواتية للأطفال الصغار أن يتعلموا العيش والتفاعل مع الآخرين من خلفية ثقافية مختلفة.

حيث ذكرت الوثائق أعلاه أنه عندما تحاول الحكومات أن تجعل جميع المواطنين يتقنون اللغة الوطنية، فإن التوترات تبدأ في التراكم؛ لأن الجميع ليسوا قادرين على ذلك، أو حتى راغبين في ذلك، وعلاوة على ذلك، فإن الهيئات العالمية مثل اليونيسكو تعلن عن حقوق الأفراد والأطفال في التعليم التي يمكن الوصول إليها؛ من خلال تعليم الأطفال أن يتقنوا المهارات الأساسية باستخدام لغة المنزل، فماليزيا حاولت تلبية احتياجات مجموعات الأقليات فيها من أجل التعليم الابتدائي

بلغتها الأصلية، والحكومة الماليزية شجعت أيضًا جميع الطلاب، بغض النظر عن أصولهم العرقية، على الأخذ باللغتين الصينية والتاميلية كمواضيع مدرسية، والتفاعل في عملية التعليم والتعلم، وقد وضعت وزارة التعليم في جهودها الرامية إلى تحقيق التكامل في نموذج متعدد الثقافات سياسة تشجيع الطلاب على الأخذ باللغة التاميلية أو الصينية، وربما يحتاج المعلمون أن يكونوا قادرين على التواصل بلغات طلابهم، ومن المحتمل أن يحظى ذلك باحترام الطلاب الذين يفهمون بعد ذلك أن التعددية الثقافية تحترم وتتحمل الثقافات المتنوعة لسكانها.

كما ذكرت الوثائق أعلاه أنه في بلد مثل ماليزيا حيث الناس يتكلمون مجموعة متنوعة من اللغات ابتداءً من اللغة الأم، وممارسة مختلف الأديان، ويأتون من خلفيات ثقافية مختلفة، لا يمكن أن يكون السلام مجرد حادث، فحكومة ماليزيا استفادت من المآسي التي أُلحقت بها، وتصرفت بطريقة لا تسمح للتاريخ السيئ أن يتكرر.

ثالثًا: الأنشطة الطلابية:

من شأن المشاريع المجتمعية أو الاحتفالات الثقافية التي تشمل المطبخ والأزياء والمصنوعات اليدوية والعادات والفنون والآداب وتاريخ الثقافات المختلفة أن تيسر تعزيز إطار للتعليم المشترك بين الثقافات (Kaur, 2017).

جرى تحليل هذا الجزء من السؤال الثاني على ما جاء في وثائق كلاً من ((2008 ,Yusof)

(,(2009 ,Abdullah) ,(2011 ,Seman) ,(2011 ,Ibrahim) ,(2013 ,Nordin)

حيث ذكرت الوثائق أعلاه أنه في الوقت الحاضر في العديد من الأنشطة اليومية

المدرسية من المفترض أن تكون متعددة الثقافات، وأن تكون مخططة بعناية لإدماج مبادئ تقدير الاختلافات والتنوع، وتجنب القوالب النمطية، وتبذل وزارة التعليم جهودها؛ حيث تشجع الطلاب من مختلف المجموعات الثقافية للمشاركة بنشاط في أنشطة المناهج المدرسية؛ من أجل تعزيز التكامل، حيث يمكن تنفيذ تعليم القيم الثقافية عن طريق الأنشطة المشتركة بين المناهج، وإن الحكمة التعليمية هي إدارة حالة التعلم، وتوفير الأنشطة التي تعزز تقدير قيم التضامن، وخلق التفاهم، والحد من الاستقطاب، وتغير تصورات الطلاب حول العلاقات العرقية، وخاصة في هذا العصر من العولمة؛ لذا ينبغي على المعلمين أن يضعوا الطلاب من مختلف الخلفيات والأعراق معًا، وينبغي أن يكون المعلم المنجز قادرًا على إيجاد مشاريع لمجموعة من الطلاب من مختلف الخلفيات والمجموعات العرقية التي ستتطلب من الطلاب العمل معًا، ويعتقد بعض المعلمين أن الوقت المناسب لعمل المهرجانات الخاصة بالثقافات الأخرى يتم من خلال تلك الأوقات التي يحتفل فيها بالأعياد، أو تخصيص أسبوع للوصول إلى معرفة الثقافات الأخرى، ومن ثم دعوة الجميع لجلب العناصر من المنزل الذي يعكس ثقافتهم الخاصة؛ لذا ينبغي توفير الأنشطة التي يشجع فيها الطلاب أنفسهم على الكلام بشأن التنوع في مثل هذه الحالات، ويسهل عليهم اكتشاف الاختلافات التي يلاحظونها، وطرح أسئلة بشأنها، ويتم الرد على أسئلتهم بدقة وأمانة، وبطريقة تتناسب مع مستوى فهمهم. كذلك الأنشطة الجامعية ساعدت بنجاح في خلق الوعي وزيادة حافز الطلاب على التفاعل مع الجماعات العرقية الأخرى؛ حيث إن نهج التعليم المتعدد الثقافات يركز على جانب الأنشطة الطلابية؛ حيث قدم الباحثون وحدة أنشطة طلابية لكل موضوع يتم تنفيذها من قبل المعلمين في فصولهم الدراسية؛ حيث شجعت الأنشطة جميع الطلاب بغض

النظر عن أجناسهم على التعاون وتعزيز التسامح.

رابعًا: مادة التاريخ:

تبذل وزارة التعليم جهدًا مثل جعلها مادة التاريخ مادة إلزامية في المدارس (Nordin, 2013).

وقد جاء في وثائق كل من: ((Nordin, 2013), (Seman, 2011), (Ahmad, 2010)) أنه ليس من السهل تأسيس مجتمع ثقافي مع فهم واضح لروح المجتمع والأمم، وتقدير التكامل العرقي من خلال المواد الدراسية، فهي بالطبع تحتاج إلى فهم ومعرفة تاريخية للأمم، وبالتالي أصبح التاريخ حرجًا، وتم تحديثه كمادة رئيسية من خلال الحكومة، وبالتالي فمن المحزن أن نقول إن طريقة التدريس الحالية وجودة التعليم للتاريخ لا تزالان موضوع سؤال، وبعيدتي المنال من جانب أهدافهما كأداتي تكامل وطني كما يجب أن تكونا.

وقد ذكر (Seman, 2011) في وثيقته، بعد استعراضه لبعض الدراسات، أن ضعف تدريس التاريخ يعود إلى عدم قدرة المعلمين على تلبية حاجات الطلاب من خلال أدوات تدريسية ملائمة، وأن المعلمين ليس لديهم المهارات الكافية لتدريس التاريخ، وقد أدى ذلك إلى الفشل في غرس القيم التاريخية بشكل فعال من أجل تعزيز الوحدة العرقية.

وكما جاء في الوثائق أعلاه إن منهج التاريخ يعد أفضل منصة لغرس وعي معين، وفهم الجهود المتعلقة بالتضامن العرقي والأمة الموحدة؛ حيث إن تدريس التاريخ يحتاج إلى نهج أكثر نشاطًا في إحداث تغييرات في الطلاب، وخاصة في الجهود الرامية إلى نشر القيم الثقافية والاندماج العرقي، وأنه عندما يفهم الناس تاريخ الأمة والعرقية، فإن ذلك يقلل من التحامل، ويخلق التضامن، وإن تعليم التاريخ وبناء الدولة القومية هما وسائل هامة لتعزيز الشعب للعمل وفق احتياجات

الحكومة، كذلك فإن تعليم التاريخ يمكن أن يساعد على تشكيل مواقف التسامح والوطنية والمواطنة والقيم من أجل خلق أمة متحدة من خلال مفهوم ماليزي واحد؛ لذا فإن وزارة التعليم في عام 1989 جعلت التاريخ موضوعًا إلزاميًّا وأساسيًّا يجب أن يتخذه جميع الطلاب.

خامسًا: التطوير المهني وتدريب العاملين في المدارس:

التدريب على التعددية الثقافية في مختلف قطاعات المجتمع يمكن أن يسهم إسهامًا إيجابيًّا في تحقيق فهم أفضل للتعددية الثقافية والغرض منها، وأن برامج التدريب المصممة خصيصًا للمهن، وخاصة للمعلمين، يمكن أن تساعدهم على اكتساب المعرفة والمهارات لمعالجة القضايا في المجتمع المتعدد الثقافات (Kaur, 2017).

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الثاني على ما جاء في وثائق كلاً من

((Yusof, 2008), (Khader, 2012), (Abdullah, 2009), ((Kaur, 2017)

حيثُ ذكرت أن الموظفين العاملين في مجال خدمات الأطفال بصرف النظر عن أسرهم يمكن أن يؤثروا على المواقف التي يتخذها الأطفال تجاه التنوع الثقافي أكثر من أي أشخاص آخرين في حياة الطفل؛ ولذلك من الضروري أن يتلقَّى الموظفون برامج تدريب أو تطوير مهني مناسبة تتضمن المعارف والمهارات والمواقف اللازمة لهذه المسؤولية.

وجاء في الوثائق أعلاه أن قادة المدارس والمعلمون يفتقرون إلى التدريب والتطوير المهني حول موضوع التعليم المشترك بين الثقافات، وأعرب الباحثون أنه أصبح من الضروري أن تدمج ماليزيا التعليم المشترك بين الثقافات في دورة تعليم المعلمين ودورات التطوير المهني، وينبغي أن تكون عناصر الدورات التعليمية في

كل المحتوى الذي يتناول تنوع الثقافات، وأن تعترف بالمعتقدات المختلفة التي تعقدها الثقافات وتعكسها، وينبغي كذلك إتاحة التعليم المستمر بشأن المسائل المتعددة الثقافات لجميع الموظفين العاملين مع صغار الاطفال، ومن المقرر مساعدة موظفي الخدمات على المشاركة في التطوير المهني؛ مما يمكنهم من دراسة قيمهم وافتراضاتهم الخاصة فيما يتعلق بالعرق والثقافة والطبقة، وما قد يكون لذلك من أثر على ممارساتهم، بالإضافة إلى أن الالتزام بالتطوير المهني المستمر للموظفين سيتوقف أيضًا على فلسفة المراكز الخاصة وإيمانها بهذه الممارسة التربوية الحاسمة الأهمية، والتي تكمن وراء المنظور الأصيل للتنوع.

ووضحت الوثائق أعلاه أنه يمكن إيجاد الوعي الذي يستوعب تعدد الثقافات من خلال مجموعة متنوعة من المصادر؛ مثل: التدريب، والدورات الدراسية، ووسائط الإعلام والإعلانات لمختلف الأعضاء في المجتمع، ويجب أن يشكل التدريب على التنوع وإدراج التعليم المشترك بين الثقافات عنصرًا أساسيًّا في تعليم المعلمين.

السؤال الثالث: ما واقع قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية في النظام التعليمي الماليزي؟

جدول رقم (٩)

قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	المواضيع الفرعية
قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية	التسامح والاحترام والتعاون والمساواة	---------
	التحديات التي تواجه الدول المتعددة الأعراق:	تحديات العولمة
		التعصب التحيز والتمييز العنصري
	التكامل الوطني	-------
	الوحدة الوطنية	------
	التفاهم الثقافي	------
	تقدير التنوع	------

من خلال تحليل الوثائق (انظر مرجع ص31، جدول سابق رقم 1) برزت ستة مواضيع رئيسية تختص بتصنيف قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية، وهي: (التسامح والاحترام والتعاون والمساواة، التحديات التي تواجه الدول المتعددة الأعراق، التكامل الوطني، الوحدة الوطنية، التفاهم الثقافي، تقدير التنوع).

أولاً: التسامح والاحترام والتعاون والمساواة:

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الثالث على ما جاء في وثائق كلاً من

(Abdullah, 2010), (Abdullah, 2009), (Yusof, 2008), (Yusof, 2006))

(Salam, 2014), (Nordin, 2013),(Khader, 2012) (Zainal,2010), (Aziz, 2010)

(Omar, 2015)) أثناء البحث في الوثائق، توصلت الباحثة إلى عدة مواضيع

متعلقة بقيم وأخلاقيات التعددية الثقافية. حيث أن التنوع الهائل للمجموعات الثقافية والعرقية والدينية والاجتماعية-الاقتصادية يدعو المدرسة اليوم إلى تبني برامج تعليمية متعددة الثقافات تعكس التفاهم والاحترام والاختلافات عند الأطفال والمراهقين (Abdullah, 2010).

وكما جاء في الوثائق أعلاه أن تنوع الطلاب يتطلب أن يكون لدى المعلمين مجموعة أوسع من المهارات والمعارف لتلبية هذه الاحتياجات المتنوعة للجسم الطلابي، ومن غير المقبول أن يقوم المعلمون بالتقليل من الاحترام لطلابهم، وأن الهدف الرئيسي للتعليم المتعدد الثقافات يتمثل في توفير فرص عادلة لجميع الأطفال ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة، وتمكينهم في الوقت نفسه من التفاعل مع المجتمع من مختلف الخلفيات، فالمعلمون بحاجة إلى الحكمة في إعطاء التعليم العالي للطلاب؛ حيث يجب أن تتاح لكل طالب فرص متكافئة في تحقيق إمكاناته الكاملة، وينبغي أن تتاح لجميع الطلاب فرصة لإثبات ما يعرفونه وما يمكنهم القيام به.

وفي وثيقة (Abdullah, 2009) ذكر أهداف التعليم المتعدد الثقافات الخمسة التي أوصى بها (Gollnick and Chinn, 1990) وهي تشمل:

١- تعزيز قوة التنوع الثقافي وقيمته.

٢- التركيز على حقوق الإنسان واحترام أولئك الذين يختلفون عنهم.

٣- قبول خيارات الحياة البديلة للناس.

٤- تعزيز العدالة الاجتماعية والمساواة لجميع الناس.

٥- التركيز على التوزيع المتساوي للسلطة والدخل بين الفئات.

ويذكر (Aziz, 2010) في وثيقته أن أحد أهداف التعليم المتعدد الثقافات هو

مساعدة الطلاب على اكتساب قدر أكبر من الفهم الذاتي، من خلال الاطلاع على وجهات نظر الثقافات الأخرى، ومن المفترض أن التفاهم سيمهد الطريق لاحترام الثقافات الأخرى.

وقد نوهت وثيقتا (Yusof, 2006), (Yusof, 2008) أن الجمع بين جميع الجماعات العرقية سيؤدي إلى الاتصال المشترك بين الأجناس؛ مما سيؤدي إلى فهم أفضل لأعراق أخرى أو للمجموعات العرقية، وسيعزز المزيد من التسامح والتفاعل الاجتماعيين.

حيث وضحت الوثائق أعلاه أن التعليم بمثابة أرضية مشتركة يمكن على أساسها أن تتفاعل جميع المجموعات العرقية بعضها مع بعض، من أجل تحقيق درجة كبيرة من التفاهم والتسامح، فإن التسامح هو قبول وجهات النظر المختلفة لأشخاص آخرين، والإنصاف تجاه الناس الذين يحملون تلك الآراء المختلفة، وهو القدرة على ممارسة الاعتراف واحترام معتقدات وممارسات الآخرين، فالتعليم المتعدد الثقافات مفهوم فلسفي مبني على المثل العليا للحرية والعدالة والمساواة والكرامة الإنسانية.

ومما جاء في الوثائق أعلاه أنه يجب على المعلمين في البيئة التعليمية المتعددة الثقافات الاحتفال بالتطابق، وقبول الاختلافات، وإدارة الظروف المحيطة المتنوعة من خلال الحد من التحيز الاجتماعي والجهل والفروق الاجتماعية، وغرس احترام التنوع الاجتماعي والثقافي، والحساسية تجاه حقوق الآخرين؛ مما يهدف إلى الانسجام وتطور أكبر للمجتمع المتعدد الثقافات يمكن فيه أن يكون المعلم صادقًا عندما يخبر طلابه بأن الجميع سواسية، وينبغي احترام جميع الثقافات والمعتقدات لأنها متساوية على الرغم من اختلافها، ويمكن التأكيد على أهمية التسامح والتضامن والتعاون بغض النظر عن الأصل العرقي، ولا سيما

في الحفاظ على السلام والازدهار في الأمة.

كما ذكرت الوثائق أعلاه أن المفهوم الماليزي يسعى إلى تعزيز التعاون بين الشعوب المتعددة الأعراق في هذا البلد، باعتباره الأداة الرئيسية لإحباط مختلف التهديدات والتحديات التي تهدف إلى تهديد قدسية حياتهم والإخلال بها؛ حيث شهدت ماليزيا تحولًا اقتصاديًّا من حيث تنوعها الزراعي في الستينيات إلى التصنيع في السبعينيات والثمانينيات، ثم إلى التنمية القائمة على التكنولوجيا منذ التسعينيات، وجاءت هذه الإنجازات نتيجة لقدرة الماليزيين المتنوعة في ثقافتهم على التسامح والعيش والعمل معًا في تحقيق الأهداف العامة للنمو والازدهار في البلد، ومع زيادة ظاهرة الهجرة العابرة أصبح العالم قرية بلا حدود، وتزايد الترابط فيما بين البلدان، ولابد من بذل جهد مدروس وواعٍ لتعزيز الاحترام، وليس مجرد التسامح إزاء الخلافات، وضرورة تعليم جميع الشباب كيفية احترام الاختلافات الإثنية والثقافية وقبولها كجزء من التراث الثقافي للحياة في عالمنا المعاصر.

ثانيًا: التحديات التي تواجه الدول المتعددة الأعراق:

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الثالث على ما جاء في وثائق كلاً من:

(Abdullah, 2010), (Abdullah, 2009), (Yusof, 2008), (Yusof, (2006)

(Khader, 2012) ,(Ibrahim, 2011), (Seman, 2011), (Zainal,2010), (Aziz, 2010)

((2013 ,Nordin)

حيث أن عند البحث في التحديات التي تواجه الدول المتعددة الأعراق في الوثائق أعلاه، ظهرت هناك مواضيع فرعية (تحديات العولمة و التعصب والتحيز

والتمييز العنصري.

تواجه ماليزيا تحديات في إيجاد بيئة تعليمية جديدة متعددة التوجهات؛ حيث الطلاب الدوليون والمحليون يدرسون ويربطون ويعملون بعضهم مع بعض (Abdullah, 2010).

تحديات العولمة:

وضحت الوثائق أعلاه أن عمليات التعددية الثقافية وتحدياتها تتطلب إدارة نشطة لضمان احترام الاختلافات في المجتمع، بالإضافة إلى الشعور بوجود أرضية مشتركة، فإن عدم فهم أو عدم القدرة على إدارة التنوع يمكن أن يطرح تحديات خطيرة قد تؤدي إلى الصراعات، وعدم المساواة المدنية، والجريمة، والممارسات التمييزية، واتساع المسافات بين الجماعات، فضلًا عن إعاقة النزاهة والتماسك في المجتمع.

وتبين كذلك من خلال الوثائق أعلاه أن التحديات التي تواجه تشكيل هوية موحدة في ماليزيا أصبحت حرجة عندما يلتحق الأطفال في المدارس المحلية التي تبث التعليم باستخدام اللغة الأصلية للطلبة، فإن تفضيلات الآباء لإرسال أبنائهم إلى المراكز التي تلبي لغتهم المفضلة، والتي في معظم الحالات هي لغتهم الأولى، لها بالطبع آثار خطيرة على التكامل الوطني؛ لأنه لا يسهم في تهيئة بيئة مواتية للأطفال الصغار لكي يتعلموا العيش والتفاعل مع الآخرين من خلفية ثقافية مختلفة، وكذلك لا يمكن إنكار أن وسائط الإعلام بسبب قدرتها على التغطية على نطاق واسع تؤثر تأثيرًا كبيرًا على النوعية التي يُطوِّر بها الناس، بمن فيهم الأطفال الصغار، صورهم للثقافات المختلفة؛ لذا تحتاج بيئات الطفولة المبكرة إلى تهيئة بيئة تقدم التنوع بصورة إيجابية، ويتم تجنب الصور الهجومية، والعناية بالقيم الدينية والثقافية الحساسة دائمًا، وكذلك يجب أن يبني الموظفون

احترام الذات للأطفال، والثقة في هويتهم الذاتية، بحيث يرتاحون مع أنفسهم، وبهذه الطريقة من الممكن أن يصبحوا أقل احتمالًا للتحيز ضد الآخرين.

وذكرت وثيقة Zainal (2010) ذكر أن تحديات العولمة الحالية التي تجتاح العالم تتطلب إعادة وضع الاستراتيجيات؛ حتى لا يتم استثناؤها أو عزلها عن سرعة التنمية، أو عدم الاضطهاد من قبل بعض الجهات، وللتغلب على هذه الحالة يتعين على الماليزيين، بغض النظر عن العرق أو الدين، أن يفكروا ويتصرفوا كعرق واحد، أي السباق الماليزي الذي يفكر ويعمل من أجل هدف مشترك، لبناء عالم مزدهر وتقدمي وسلمي وآمن؛ مما يمكن من أن يتنافس مع المجتمعات الأخرى في العالم، وإن عوامل الاختلاف في الدين والثقافة، فضلًا عن عدم معرفة ثقافة الجماعات وحساسيتها، تعزز التعاون بين المجموعة الإثنية، وفي ماليزيا تكون التحيزات والقوالب النمطية نتيجة لخلفيات تعليمية مختلفة في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، فالمدرسة الوطنية هي البديل الأفضل الذي يمكن فيه للمجموعات الإثنية المختلفة أن تدرس معًا في مكان واحد في المناطق المحيطة بها، وهذا من شأنه أن يعزز التفاهم الأفضل بين مختلف المجموعات الإثنية، وبالتالي فإن الشباب ستتاح لهم الفرصة للتقليل من التحامل، وبناء روابط وحدة أكبر فيما بينهم.

التعصب والتحيز والتمييز العنصري:

وذكر في وثيقة كل من: ((2010 ,Abdullah), (2008 ,Yusof), (2006 ,Yusof)) أن هدف التعليم والممارسات التعليمية الماليزية هو ممارسة وتحسين التكامل الاجتماعي بين مختلف المجموعات العرقية، والحد من التميز الاجتماعي.

أظهرت النتائج في وثيقة (Yusof, 2006) أن الصراع وعدم التفاهم يحدثان بشكل متكرر داخل المجموعة العرقية الواحدة أكثر منه بين المجموعات العرقية

المختلفة، وكذلك أن كل مجموعة عرقية تفضل الدراسة والمناقشة مع رفاقهم في نفس المجموعة، فهم نادرًا أو أحيانًا يدرسون أو يناقشون المواد الدراسية مع المجموعات العرقية المختلفة، وكذلك وجد أن كل مجموعة عرقية تفضل دائمًا طلب المساعدة من داخل المجموعة العرقية المختلفة، حيث نادرًا ما يطلبون المساعدة من خارج المجموعات العرقية، وهذه النتائج تبين وجود التعصب بين الطلاب في المدارس الثانوية على الرغم من الدراسة سويًّا.

ووضحت الوثائق أعلاه أنه في أي مجتمع يرتبط النظام التعليمي ارتباطًا وثيقًا بالاحتياجات المجتمعية، وبالتالي لا يمكنه أن يتجاهل العوامل السياسية والاقتصادية والثقافية التي تؤثر على وظائفه؛ لذا فإن النظام التعليمي لديه بيئاته التي تعطي لهم الغرض المعني، وتحدد وظائفهم، وتحدّ من الصراعات، عندما يعتقد الناس أنهم ينتمون للمجتمع الذي يعبر عن قيمهم، ومؤسساته جديرة بالحفاظ عليها؛ يكون أقل احتمالًا للسماح بالصراعات التي يمكن أن تهدد وجود المجتمع، وكذلك فإن فهم الناس لتاريخ الأمة والإثنية سيؤثر بشكل أفضل، ويقلل من التحامل، ويخلق التضامن، حيث أن النهج المتعدد الثقافات يسلط الضوء على المساهمات المتساوية لجميع الأجناس في إقامة الدولة القومية، ويُظهر بشكل غير مباشر التقدير تجاه جميع الأعراق، ويقلل من التحيز العنصري، ويُمكّن الأجيال الشابة من قبول الاختلافات العرقية، وبالتالي تقدر الأعراق الأخرى كأمة واحدة في ماليزيا، وهذا من شأنه أن يوجه الطلاب إلى تطوير الاحترام المتبادل، وفهم التنوع بين الثقافات العرقية.

ثالثًا: التكامل الوطني:

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الثالث على ما جاء في وثائق كلاً من:

(Yusof,2006)) (Yusof,2008), (Abdullah,2009, (Abdullah,2010), (Aziz,2010).

(Nordin, 2013),(Seman, 2011),(Zainal,2010).

ماليزيا بلد متعدد الثقافات يتألف من ثلاث مجموعات عرقية-ثقافية رئيسية هي: الملايو والصينية والهندية، ونظرًا لتنوع الثقافات بذلت محاولات من خلال عدد من القنوات السياسية والاقتصادية والاجتماعية لتحقيق التكامل الوطني (Nordin, 2013).

جاء في الوثائق أعلاه أن للتفاهم الثقافي والتسامح العرقي والهوية الماليزية علاقة تعاونية مع التكامل الوطني، فإن كلمة التكامل تشير إلى الشعور بالتضامن المزمع إنشاؤه من عناصر مختلفة لتصبح عنصرًا قويًّا ومطلقًا، وفي السياق الوطني، يشير إلى الوحدة العرقية والانتماء، كما يتم إنشاء هوية جديدة كهوية وطنية.

ويُعرف التكامل بأنه عملية يقوم فيها السياسيون في العديد من البيئات الوطنية المتميزة بتحويل ولاءاتهم وتوقعاتهم وأنشطتهم السياسية نحو مركز جديد، وكما عُرف التكامل الوطني بأنه عملية للجمع بين العناصر المنفصلة لمجتمع ما بأكمله إلى مجتمع أكثر تكاملًا، أو جعل العديد من المجتمعات الصغيرة والمتنوعة أمة واحدة.(2013,Islam in Nordin)

وكما جاء في الوثائق أعلاه إن إحدى عقبات تحقيق التكامل القائم على نموذج متعدد الثقافات هو في عدم فعالية المدارس، وفي أشكال سياساتها ومناهجها الدراسية المشتركة، مما يؤدي إلى تفضيل الآباء إرسال أبنائهم إلى مدارس تدرس لغتهم الأصلية، وقد وضعت وزارة التعليم في جهودها الرامية إلى تحقيق التكامل في النموذج المتعدد الثقافات سياسة تشجيع الطلاب على الأخذ باللغة التاميلية أو الصينية. وفي الواقع، الوحدة والتكامل الوطني يعدان حجر

الزاوية في سياسة التعليم، وإذا كان هدف التكامل الوطني هو إنشاء كيان متماسك داخليًّا داخل المجتمع لكي يكون مستعدًّا لمواجهة التحديات العالمية في القرن الحادي والعشرين، فإن المزج الكامل للعناصر الثقافية لجميع الفئات هو خيار سليم.

رابعًا: الوحدة الوطنية:

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الثالث على ما جاء في وثائق كلاً من:

(Zainal,2010),(Aziz,2010),(Abdullah,2009),(Yusof,2008),(Yusof,2006)

(Seman, 2011), (Khader, 2012) (Kaur, 2017), (Nordin, 2013)

حيث ذكرت أن أحد الأهداف الرئيسية لسياسة التعليم هو ترسيخ الوعي القومي، من خلال تأسيس النماذج والقيم والتأملات والانتماءات الشائعة؛ من أجل تحقيق الوحدة القومية، والهوية الوطنية في مجتمع متعدد الأعراق، والهدف الرئيس لإدارة التعددية الثقافية في ماليزيا هو المحافظة على الوحدة الوطنية التي يمكن أن يعيش فيها الجميع جنبًا إلى جنب مع الحفاظ على هوياتهم الأصلية.

وتشير الثقافة السياسية الماليزية إلى أن تحقيق الوحدة الوطنية أمرٌ حاسم بالنسبة للأمة لكي تنخرط كوحدة متحدة ومتقدمة في مواجهة العولمة

في ماليزيا يحتل هدف بناء الأمة، وإقامة الوحدة الوطنية بين مختلف المجموعات العرقية مكانةً عاليةً جدًّا في برامجها السياسية التعليمية (Yusof, 2008), (Nordin, 2013).

ويركز النظام التعليمي بقوة على مسألة الوحدة بين الجماعات الإثنية في

ماليزيا، وفي وثيقة (Zainal, 2010) أشارت النتائج دراسته أن العلاقات الإثنية في ماليزيا دينامية ومتحركة، وبهذا الوعي تم الأخذ بمفهوم ماليزيا الواحدة لتحقيق الوحدة والاستقرار، وأن فهم التنوع ليس لغرض الإنجاز الأكاديمي فحسب، بل أيضًا من أجل تعزيز الوحدة بين الطلاب من مختلف الأجناس، لذا فالوحدة الوطنية هي عملية لتوحيد مختلف المجموعات الإثنية والاجتماعية من خلال رموز وطنية وأيديولوجية تخلق قيمًا وهوية منفردة من أجل الوحدة الوطنية، والوحدة الوطنية مرتبطة بالتكيف والاستيعاب الثقافي، ويستغرق الأمر وقتًا طويلًا لإرساء التفاهم والتسامح العرقي.

خامسًا: التفاهم الثقافي:

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الثالث على ما جاء في وثائق كلاً من:

,(Khader, 2012), (Zainal, 2010), (Abdullah, 2010), (Abdullah, 2009)

(Omar, 2015), (Salam, 2014), (Nordin, 2013)

التي نوهت إلى ضرورة التأكد على فهم المعلمين للفروق الفردية البشرية لدى الأشخاص متنوعي الأعراق وأحذ ذلك في الاعتبار عند التعامل معهم، وإدراك الطرق الفردية من منظورهم الشخصي محوريًا لضمان بيئة أكثر إيجابية في مؤسسة تعليمية متعددة الثقافات، وأن حساسية المعلمين لربط القضايا الحالية بحياة الطلاب، وربطهم بالقيم الثقافية المختلفة، هي تعزيز فهم الطلاب، وقد تبين أن ذلك يزيد من فعالية تعليمهم، ويجب على المعلمين الاعتراف بالأثر الذي يمكن أن تحدثه الاختلافات الثقافية على تعليم الطلاب، وكذلك من الأهمية بمكان أن يتخذ المتخصصون في مرحلة الطفولة المبكرة مبادرة التعاون والتواصل مع الوالدين للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن شواغلهم وخلفياتهم

المنزلية؛ لتحسين فهم أفضل للخلفيات الثقافية للأطفال والأسر والمجتمع، كذلك فإن جمع جميع المجموعات العرقية معًا سيؤدي إلى الاتصال المشترك بين الأعراق، الأمر الذي سيؤدي إلى فهم أفضل للأعراق أو الجماعات العرقية الأخرى، وسيعزز قدرًا أكبر من التسامح والتفاعل الاجتماعيين.

فهم الثقافات الأخرى له أهمية حاسمة؛ حيث يساعد هذا الفهم على الحفاظ على الاستقرار في المجتمع؛ لذا فالذين يعيشون في مجتمع متعدد الثقافات يتطلب منهم أن يكونوا على مستوى عالٍ من التفاهم والاحترام لأولئك الذين يختلفون معهم ثقافياً (Khader, 2012).

سادسًا: تقدير التنوع:

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الثالث على ما جاء في وثائق كلاً من:

(Abdullah, 2010), (Abdullah, 2009), (Yusof, 2008) (Khader,2012)

(2015,Omar) حيث ذكرت الوثائق أن التعليم المتعدد الثقافات يرى أن احترام التنوع والاختلافات الفردية هو العنصر الأساسي للمفهوم، ولتعزيز التنوع ينبغي أن يستخدم المعلمون أساليب ملائمة للتنوع الثقافي للطلبة حتى لا يتخلفون عن الركب في عملية التعلم التي يقومون بها؛ حيث تتطلب الخلفيات المتنوعة للطلاب في نظام التعليم في ماليزيا من المواطنين أن يفهموا الآخرين والعرقيات، وأن يبقوا متحدين آملين في إقامة مجتمع متناغم؛ ولذلك تدعو الحاجة إلى الاحتفال بتنوع الطلاب؛ باعتباره أحد التطلعات الخمسة لنظام التعليم الماليزي، وهو نظام تعليمي يوفر للأطفال خبرةً وقيمًا مشتركة من خلال تقدير التنوع، كما يشير التعليم المتعدد الثقافات إلى أهمية تعلم المعارف والمواقف والمهارات المناسبة المتصلة باحترام وتقدير الثقافات المختلفة، وغيرها من الاختلافات

التي تشمل العرق والأصل الإثني والدين وما إلى ذلك، ولا يعتمد التنوع الذي يميز المجتمع المحلي أساسًا على معرفتهم بالثقافات الأخرى فقط، وإنما على استعدادهم لأن يتغيروا، وأن ينظروا بعين ناقدة إلى تحيزاتهم الخاصة وتقديرهم للتنوع، وعلى الرغم من أن المجموعات قد تكون فريدة من نوعها من حيث عاداتها والقيم والسلوكيات، فالهدف النهائي تطوير احترام الخلافات، والاعتراف بأن التنوع يجعل المجتمعات أكثر ثراء فكريًّا، وأكثر إثارة للاهتمام.

إدارة التنوع عملية مستمرة تطلق العنان لمختلف المواهب والقدرات التي يجلبها عدد متنوع من السكان إلى مجتمع أو مجتمع محلي، وذلك لخلق بيئة نافعة وشاملة تكون آمنة للاختلافات، وتمكن الناس من الاحتفال بالتنوع، وتعظيم الإمكانات الكاملة للجميع في السياق الثقافي؛ حيث الجميع يستفيد (Yusof, 2008).

مناقشة النتائج

برزت عدة نتائج ذات أهمية أثناء تحليل الوثائق المتعلقة بواقع التعليم المتعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي؛ لذا سيجري التركيز على أهم النتائج التي برزت في هذه الدراسة، ومحاولة مناقشتها وتفسير مضامينها.

السؤال الأول: كيف استطاعت السياسة التعليمية في ماليزيا تحقيق متطلبات التعددية الثقافية؟

توضح نتائج تحليل الدراسة أن السياسة التعليمية في ماليزيا استطاعت تحقيق متطلبات التعددية الثقافية، من خلال السياسات التعليمية المطبقة، بدءاً باهتمام النظام التعليمي بمتطلبات التعددية الثقافية، وواقع تنفيذه، ودور الحكومة، والسياسات والممارسات التعليمية، ودور الأسرة فيه. والاشارة الى ضرورة تضافر كافة المؤسسات لتحقيق ذلك الجهد الجماعي، كما أن النظام التعليمي في ماليزيا يركز بقوة على مسألة الوحدة بين الجماعات العرقية، وهو نظام يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالاحتياجات المجتمعية، ويحترم المعايير والقيم المتنوعة، ويجمع بين الجماعات العرقية، ويؤصل مفهوم الاتصال المشترك بين الأجناس الذي يعكس التنوع، ويشجع على فهم الثقافات وأساليب الحياة المتنوعة، ويشجع على زيادة التسامح والتفاعل على المستوى الاجتماعي، ويدمج كل الأعراق والجنسيات في تعليمه، ويوفر لهم الإمكانات لذلك، مع تلقين الطلاب لقيم المجتمع المحلية، وللمعلمين في ذلك دور في الفصول الدراسية، كما أن المدرسة هي المنبر الأكثر فعالية لتحقيق التكامل الوطني على أساس الإطار المتعدد الثقافات، ولغرس القيم الأخلاقية بغية رفع انضباطية المواطنين، كما يظهر من تحليل محتوى الوثائق أن المدارس تشارك بنشاط في محاولات إنهاء الاضطهاد داخل أسوارها عن طريق

إنتاج طلاب نشيطين اجتماعيًّا وناقدين وواعين، كما أنها تشجع طلاب الجنس الواحد على بذل الجهد لدراسة وفهم الأعراق الأخرى والثقافات والمعتقدات والأديان.

هذه النتيجة تؤكد أن الطريق لتحقيق الأهداف والسياسات التعليمية تكمن في توفير الفرص للطلاب من مختلف المجموعات العرقية للتداخل والاندماج بعضهم مع بعض، مما سيؤدي إلى فهم أفضل للمجموعات العرقية الأخرى، ويجب أن يكون لدى المربين عقلية جديدة لتلبية احتياجات مجموعة متنوعة من السكان، ويجب أن تزهر الفصول الدراسية المتعددة الثقافات بهذه الاختلافات واستخدامها أساسًا للنمو والتنمية، فالتعليم هو الاساس وعليه يبنى كل شيء، فتحقيق التكامل الثقافي لابد أن يكون مرهوناً بالنظام التعليمي.

ومن ناحية أخرى، أظهرت الدراسة أن الاهتمام بالتعليم متعدد الثقافات قد يُعزى لوضع وزارة التعليم في ماليزيا شعار «جودة التعليم للجميع «Quality Education for All»»، ومحاولتها تلبية متطلبات التنمية الاقتصادية والحضارية من خلال انفتاحها على ثقافات العالم وجذبها للاستثمار لديهم، وذلك من خلال تقديم تعليم متنوع الثقافات، ومتعدد المعاني، وفي الوقت نفسه يؤكد على الوطنية، كما أن قادة البلد يتمسكون باحتياجات وحقوق الشعب وتلبيتها بغض النظر عن العرق أو الدين في ماليزيا؛ حيث ركزت الحكومة على بناء وتطوير نظام وطني للتعليم، وإيجاد حالة إيجابية من أجل تعزيز الاتصال الإيجابي بين مختلف المجموعات العرقية.

ويلاحظ من عرض النتائج أن للحكومة دورًا فعالًا؛ حيث أدخلت الحكومة الماليزية عددًا من السياسات الرامية إلى تحسين التكامل بين المجموعات العرقية، كما تبذل الحكومة جهودًا للأخذ بمفهوم ماليزيا الواحدة في محاولة

لتعزيز العلاقات بين المجموعات العرقية لديها، وتؤكد جهود حكومة ماليزيا في إدارة الخلافات العرقية والثقافية والدينية المعقدة على تحقيق الشعور بالوحدة الوطنية، وثقافة السلام والوئام من خلال التعليم، وكذلك فإن تحقيق الشراكة والمشاركة مع الآباء وأفراد المجتمع المحلي في البرنامج المدرسي يمكن أن ييسر تنمية علاقات ذات مغزى وجديرة بالثقة، وأن التنشئة المنزلية، مثل دعم الخبرة المدرسية المبكرة والخلفية الأسرية والدين والأقران يمكن أن تساهم في ترسيخ الشعور بالوحدة تجاه مختلف الجماعات العرقية؛ وهذا يؤكد ما جاء في دراسة Zainal (2010)، لذا فإن تهيئة المناخ المناسب لازدهار التنوع تشمل أيضًا الحوار المفتوح والتواصل بين أعضائه.

السؤال الثاني: كيف تم تصنيف المناهج الدراسية وتدريب وتهيئة المعلمين للتعامل مع التعددية الثقافية؟

تبين من خلال نتائج تحليل محتوى الوثائق أن هناك في المجتمع التعليمي الماليزي تصنيفًا للمناهج الدراسية، وتدريبًا وتهيئة للمعلمين للتعامل مع التعددية الثقافية في حياة الطلبة من تزاوج اللغات والتدريس بها، ومحاولة التوفيق فيما بينها، ولقد برزت خمسة مواضيع رئيسية تختص بتصنيف المناهج الدراسية وتدريب وتهيئة المعلمين للتعامل مع التعددية الثقافية، وهي: المناهج الدراسية، والسياسة اللغوية، والأنشطة الطلابية، ومادة التاريخ، والتطوير المهني وتدريب العاملين في المدارس.

المناهج وأساليب التدريس في ماليزيا متعلقة بطرق التدريس والوسائل التعليمية؛ حيث إن الغرض من المنهج الدراسي المتعدد الثقافات هو تكوين مشاعر إيجابية تعكس التفاهم والاحترام والاختلافات، وتسعى لبناء الأمة، وتعزيز الوحدة الوطنية، والمناهج التعليمية هي المحور الذي يعتمد عليه النظام التعليمي،

ويمكن أن تكون جزءًا من المشكلة أو جزءًا من الحل.

وترى الباحثة أن التنوع الهائل للمجموعات العرقية والثقافية والدينية والاجتماعية والاقتصادية يدعو المدرسة إلى ضرورة تبني منهج دراسي وطني موحد، وإلى برامج تعليمية متعددة الثقافات تعكس التفاهم والاحترام، والوحدة الوطنية، والتكامل الوطني، وأن يستخدم المعلمون أساليب مختلفة واستراتيجيات متنوعة في تنفيذ التعليم المتعدد الثقافات، بحيث يمكن أن تقترن بحياة الطلاب، حيث إن اختيار الاستراتيجيات وأساليب التدريس والتعلم تشكل أولوية وعاملًا هامًّا لفعالية التعليم الذي يتلقاه الطلاب، أنه يمكن للأساليب التعليمية مثل المناقشات الجماعية والعروض الطلابية، والمهام المشتركة، والعديد من الأساليب الأخرى للتعليم المشترك والتعاوني أن تنشط المشاركة العرقية.

ظهر من خلال تحليل محتوى الوثائق أن معظم المعلمين يستخدمون أساليب المحاضرات، ويعتمدون على الدفاتر، وغير قادرين على إعداد أنشطة محددة لتشجيع التفاعل بين مختلف الطلاب، وبالتالي لا تزال جودة التعليم تحت هجوم من النقاد، ودوره كوسيط لتحسين التسامح العرقي والتكامل الثقافي لا يزال غير فعال، وأن ضعف التدريس يعود إلى أن المعلمين يفشلون في اختيار طرق تدريسية ملائمة، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في عملية اعداد المعلم. هذا التحدي يشكل في نظر الباحثة نسقاً طبيعياً حيث أن التغيير التربوي في أي قضية هو أمر شائك ومعقد، ويحتاج إلى الكثير من الصبر والتدرج في التطبيق والكثير من بناء القدرات الذاتية القادرة على تحويل أفكار هذا التغيير إلى واقع ملموس، وقد ذكر الرشيدي (٢٠١٤) إلى إن التغيير عموماً وفي الواقع التربوي على وجه الخصوص له طبيعة خاصة يحتاج كل من يحاول أن يجدد ويطور ويغير إلى أن ينتبه إليها، الذي ينتبه إلى طبيعة التغيير سيفاجئ بكم كبير من التحديات والعقبات

التي قد لا يعرف كيفية التعامل معها. وقد تُثبطه عن مواصلة رحلة التغيير الذي ينوي قطعها.

لهذا ويتم تنظيم مناهج التعليم في المدارس الابتدائية حول خمسة مجالات؛ وهي: القيم المتعلقة بتنمية الذاتية، الذات الأسرية، الذات والمجتمع، الذات والبيئة، الذات والبلد، وفي المدارس المتوسطة يتم تخصيص مجال علمي كامل للقيم المتعلقة بالسلام والوئام، وأما في المدارس الثانوية فيحتوي منهج التعليم الأخلاقي على مجال دراسي كامل مخصص للأنشطة الوطنية مثل مناقشة طريقة إظهار الامتنان للحكومة وجهودها في تنمية الأمة والشعب.

يتم التدريس باللغتين الإنجليزية والماليزية كوسيلة للتعليم في المدارس الوطنية، وتبين من نتائج الدراسة أن التحديات التي تواجه التعليم في محاولة تشكيل هوية موحدة بوصفها ماليزيا أصبحت حرجة عندما يلتحق الأطفال بالمدارس المحلية التي تبث التعليم باستخدام اللغة الأصلية للطلبة.

من ناحية أخرى، ترى الباحثة أن اهتمام المدارس بالمشاريع المجتمعية والاحتفالات الثقافية التي تشمل المطبخ والأزياء والمصنوعات اليدوية والعادات والفنون والآداب وتاريخ الثقافات المختلفة يمكن أن تمثل تعزيزاً لإطار التعليم المشترك بين الثقافات.

الأنشطة اليومية المدرسية حول مفهوم تعدد الثقافات، مخططة بعناية لإدماج مبادئ تقدير الاختلافات والتنوع، وتجنب القوالب النمطية، وتبذل وزارة التعليم جهوداً كبيرة في ذلك حيث تشجع الطلاب من مختلف المجموعات الثقافية للمشاركة بنشاط في أنشطة المناهج المدرسية من أجل تعزيز التكامل، حيث يمكن تنفيذ تعليم القيم الثقافية عن طريق الأنشطة المشتركة بين المناهج.

منهج التاريخ يعد أفضل منصة لغرس وعي معين، وفهم الجهود المتعلقة

بالتضامن العرقي والأمة الموحدة، حيث إن تدريس التاريخ يحتاج إلى نهج أكثر نشاطًا في إحداث تغييرات في الطلاب، وخاصة في الجهود الرامية إلى نشر القيم الثقافية والاندماج العرقي، وأنه عندما يفهم الناس تاريخ الأمة والعرقية، فإن ذلك يمكن أن يقلل من التحامل، ويخلق التضامن، وإن تعليم التاريخ وبناء الدولة القومية هما وسائل هامة لتعزيز الشعب للعمل وفق احتياجات الحكومة. كذلك تعليم التاريخ يمكن أن يساعد على تشكيل مواقف التسامح والوطنية والمواطنة والقيم من أجل خلق أمة متحدة من خلال مفهوم ماليزيا واحدة؛ لذا فإن وزارة التعليم في عام 1989 جعلت التاريخ موضوعًا إلزاميًّا وأساسيًّا يجب أن يدرسه جميع الطلاب، كما أشار Salleh (2013) إلى ان منهج التاريخ هو الموضوع الوحيد في المدرسة لتعزيز وتطوير المواطنين النشطين بشكل مباشر نحو تحقيق الرؤية 2020 ومن خلال مفهوم ماليزي واحد.

السؤال الثالث: ما واقع قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية في النظام التعليمي الماليزي؟

تظهر نتائج تحليل محتوى الوثائق أنه توجد بالمجتمع التعليمي الماليزي قيم وأخلاقيات نشأت من اعتماد النظام التعليمي هناك على التعددية الثقافية؛ حيث برزت ستة مواضيع رئيسية تختص بتصنيف قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية (وهي: التسامح والاحترام والتعاون والمساواة، التحديات التي تواجه الدول المتعددة الأعراق، التكامل الوطني، الوحدة الوطنية، التفاهم الثقافي، تقدير التنوع).

يظهر التسامح والاحترام والتعاون والمساواة في أن الهدف الرئيس للتعليم المتعدد الثقافات يتمثل في توفير فرص عادلة لجميع الأطفال ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة، وتمكينهم في الوقت نفسه من التفاعل مع المجتمع من مختلف الخلفيات، فالمعلمون بحاجة إلى الحكمة في إعطاء التعليم العادل للطلاب؛

وهذا يؤكد ما جاء في دراسة Omar (2015) حيث يجب أن تتاح لكل طالب فرص متكافئة في تحقيق إمكاناته الكاملة، وينبغي أن تتاح لجميع الطلاب فرصة لإثبات ما يعرفونه وما يمكنهم القيام به.

وظهر من خلال تحليل محتوى الوثائق أن سياسات التعليم في ماليزيا تركز على الجمع بين جميع الجماعات العرقية بفهم قيمي معًا؛ حيث إن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى الاتصال المشترك فريد بين الأجناس؛ مما سيؤدي إلى فهم أفضل لأعراق أخرى، أو للمجموعات العرقية، وسيعزز المزيد من التسامح والتفاعل الاجتماعيين.

من خلال نتائج الدراسة، اتضح أن التعليم هو الأرضية المشتركة التي على أساسها تتفاعل جميع المجموعات العرقية بعضها مع بعض من أجل تحقيق درجة كبيرة من التفاهم والتسامح، وقبول وجهات النظر المختلفة لأشخاص آخرين، والإنصاف تجاه الناس الذين يحملون تلك الآراء المختلفة، وهو القدرة على ممارسة الاعتراف واحترام معتقدات وممارسات الآخرين؛ وهذا يؤكد ما جاء في دراسة Khader(2012)، فالتعليم المتعدد الثقافات مفهوم فلسفي مبني على المثل العليا للحرية والعدالة والمساواة والكرامة الإنسانية، فيجب على المعلمين في البيئة التعليمية المتعددة الثقافات الاحتفال بالتطابق وقبول الاختلافات، وإدارة الظروف المحيطة المتنوعة من خلال الحد من التحيز الاجتماعي والجهل، والفروق الاجتماعية، وغرس احترام التنوع الاجتماعي والثقافي، والحساسية لحقوق الآخرين؛ مما يهدف إلى الانسجام وتطور أكبر للمجتمع المتعدد الثقافات يمكن أن يكون المعلم صادقًا عندما يخبر طلابه بأن الجميع سواسية، وينبغي احترام جميع الثقافات والمعتقدات لأنها متساوية على الرغم من اختلافها، ويمكن التأكيد على أهمية التسامح والتضامن والتعاون بغض النظر عن الأصل العرقي، ولا سيما في الحفاظ على السلام والازدهار في الأمة.



الفصل الثامن

أبعاد التعليم المتعدد الثقافات في دولة الكويت من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال

شيماء خليل بوشهري

٢٠١٨م

أطروحة مقدمة لكلية الدراسات العليا لاستيفاء جزء من متطلبات درجة الماجستير في التربية (الدرجة الموحدة) مسار/ أصول التربية.



أسئلة الدراسة

١- ما مدى تكامل المحتوى من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت؟

٢- ما واقع بناء المعرفة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت؟

٣- ما دور الإدارة ومعلمات رياض الأطفال للحد من التحيز بدولة الكويت؟

٤- ما واقع المساواة في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات؟

٥- ما مدى تطبيق ثقافة المدرسة التشجيعية في رياض الأطفال؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة ومحاور الدراسة الخمسة؟

الإطار النظري

- المقدمة
- الثقافة لغةً واصطلاحاً
- مفهوم وأهمية التعليم المتعدد الثقافات
- تضمين التعليم المتعدد الثقافات في مرحلة تعليم المبكر وتصورات المعلمين للتعليم متعدد الثقافات
- أبعاد التعليم متعدد الثقافات:

- البعد الأول: تكامل المحتوى Content Integration
- البعد الثاني: بناء المعرفة Knowledge Construction

- البعد الثالث: الحد من التحيز Prejudice Reduction
- البعد الرابع: التربية على المساواة Equity Pedagogy
- البعد الخامس: الثقافة المدرسة التشجيعية Empowering School Culture and social structure

المقدمة

يركز التعليم المتعدد الثقافات على تحويل العملية التعليمية الى مكان لتعزيز المثل العليا من الديمقراطية والعدل والمساواة في المجتمعات التعددية، من خلال تعليم المتعلمين فهم وادراك أن الاختلافات الثقافية والعرقية هي مصدر قوة وليست ضعف، وقد سعت السلطات والجهات المختلفة إلى تحديد مفهوم التعليم المتعدد الثقافات من ضمن عدة مفاهيم تدور حول قضية واحدة وهي الأهم تحقيق التنوع الثقافي في المؤسسات التعليمية. (Mapuranga & Bukaliya, 2014:31)

الثقافة لغةً واصطلاحاً:

الثقافة لغةً:

إن أصل كلمة الثَّقافة في اللُّغة العربيَّة مأخوذ من الفعل الثلاثي (ثقف) ويقرأ (بضمِّ القاف وكسرها).

وتُطلق كلمة ثقافة في معاجم اللُّغة العربية على معانٍ عدَّة، فهي تعني على سبيل المثال لا الحصر: الحذق، والفطنة، والذَّكاء، وسرعة التَّعلم، وتسوية الشَّيء، وإقامة اعوجاجه، والتَّأديب، والتَّهذيب، والعلم، والمعارف، والتَّعليم، والفنون.

قال ابن فارس: (ثقف) الثَّاء، والقاف، والفاء كلمة واحدة إليها يرجع الفروع، وهو إقامة درء الشَّيء.

ويُقال: ثقفت القناة إذا أقمت عوجها.

الثقافة اصطلاحاً:

هناك الكثير من التعريفات التي وضَّحت وقامت بشرح مفهوم الثقافة ولعل من أقدمها وأدقها وأكثرها شمولاً هو تعريف (إدوارد تايلور) حيث عرّف

الثقافة بأنها ذلك المفهوم الكلي الذي يشمل المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقانون، والعادات والقدرات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع. ومن التعريفات المبسّطة لمفهوم الثقافة ما يصفها على أنها هي الرقي في مختلف الأفكار النظرية، وذلك يشمل كلاً من علوم السياسة والقانون والتاريخ والفن ولا سيما الأخلاق والسلوك. ومن أحدث التعريفات المتفق عليها لمفهوم الثقافة هو ما تم الاتفاق عليه عام ١٩٨٢م في مؤتمر ميكسيكو الذي نصّ على أنَّ الثقافة هي كل السمات المادية والروحية والعاطفية والتي تتيح لمجتمع ما أو لفئة فيه أن تتميز بتلك السمات عن غيرها من الفئات في ذات المجتمع أو عن غيره من المجتمعات. و في المؤتمر العام للتنوع الثقافي في اليونيسكو تمَّ التأكيد مجدداً على أنَّ الثقافة تعتبر مزيجاً من السمات الروحية والمادية والفكرية والعاطفية، ويتوسع المفهوم ليشمل أساليب الحياة ومنظومات القيم والتقاليد والمعتقدات. وقد ورد فيه أيضاً ما يدل على احترام التنوع الثقافي بين المجتمعات فهو بمثابة الضمان لتحقيق الأمن القومي بتبني الحوار والتعاون المتبادل بين الشعوب والمثقفين، في بيئة تسود فيها الثقة حتى نحافظ على التنوع الثقافي في ظل التحديات التي تهدده وعلى رأسها تحدي العولمة. إنَّ هذه التعريفات وغيرها لمفهوم الثقافة، إنما تشير إلى أنَّ كل مخزون ثقافي إنما أنشئ بما يتناسب مع المجتمع الذي كونه وحافظ عليه ليرسم سمات مظاهر هذه الثقافة في تفاصيل حياته اليومية، هناك ثلاثة مكوِّنات يرتكز عليها بناء مفهوم الثقافة هذا المفهوم المحوري الشامل، وهي:

التحيزات الثقافية: كالمعتقدات والقيم التي ينتمي لها الناس وهي ناتج الثقافة الأساسي الذي تتناقله الأجيال عموماً.

العلاقات الاجتماعية: وهي الروابط التي يتواصل ويتعرف الناس ببعضهم من خلالها.

أنماط أساليب الحياة: وهي الناتج الفعلي للتحيزات الثقافية والعلاقات الاجتماعية، وما يترتب عليها من سلوكيات وطبائع.

مفهوم وأهمية التعليم المتعدد الثقافات:

ووفقا لكل من بانكس وبانكس (Banks & Banks, 2009:1) يعد التعليم متعدد الثقافات وسيلة لتحقيق فرص تعليمية متساوية للطلاب من مختلف الجماعات العرقية والاثنية والطبقية والاجتماعية، بالإضافة إلى أنه وسيلة لمساعدة للطلاب في اكتساب المعارف والمواقف والمهارات اللازمة للعمل بفاعلية في مجتمع ديمقراطي تعددي يعمل على بناء مجتمع مدني وأخلاقي يخدم المصلحة العامة.

ويمكن القول من خلال ما سبق أن فكرة ومفهوم التعليم المتعدد الثقافات تسعى الى اصلاح التعليم، حيث أن جوهر التعليم المتعدد الثقافات يكمن في جلب التعليم المتميز وتنفيذه بما يتفق مع الصفات الإنسانية من أجل إيجاد مكان أفضل لمجتمع ديمقراطي.

ويعتبر كل من بانكس وبانكس(Banks & Banks, 2009) أن التعليم المتعدد الثقافات تأتي أهمية دوره من خلال إصلاح البنية الثقافية للمدرسة والمؤسسات التعليمية الأخرى حتى يتمكن الطلاب المنتمون إلى مجموعات عرقية وفئات اجتماعية مختلفة من العيش بجو من العدل والمساواة في مجال التعليم، كما تطرقت جاي (Gay, 1994) إلى الأدوار الأخرى التي من الممكن أن تعلم الطلاب وتطلعهم على ما يقوم به التعليم المتعدد الثقافات والتي تبرز أهميته من خلالها على النحو التالي:

- استكشاف وإثراء ثقافات مختلفة من خلال أن يتعلم الطلاب بشأن الخلفيات التاريخية، واللغات، والخصائص الثقافية، والأحداث المحورية والتاريخية والظروف الاجتماعية السياسية والاقتصادية لأغلب الجماعات الاثنية

والعرقية والأقلية بما في ذلك أولئك الذين تم استبعادهم في نصوص بعض الدروس.

- تطوير الجانب الشخصي خاصة عند تلك الجماعات المهمشة من خلال ادراج لنصوص الدروس التي لها علاقة بهم، مما يوفر لهؤلاء الطلاب فرصا أكثر لرؤية انعكاساتهم الإيجابية، ويجعلهم أكثر فهمًا لأنفسهم، وأكثر ثقة بأفكارهم الشخصية، وفخورون بهويتهم العرقية، ويؤكد المعلمون على أن هذه التطورات الشخصية تترجم بشكل مباشر إلى إنجازات أكاديمية حيث أن الطلاب يميلون أكثر للتحفز تجاه العمل الجاد والنجاح.

- إعداد جيد للطالب للعيش في مجتمع متنوع لغرض تعليم الشباب احترام واستيعاب التعددية العرقية، وإدراك أن الفروق الثقافية لا تعني بالضرورة عيوب أو نواقص، وانما التنوع هو جزء لا يتجزأ من الحالة الإنسانية والحياة بشكل عام.

- تعليم الطلاب مهارات وفنون أساسية للتفاعل الاجتماعي مع الأشخاص المختلفين عنهم، هذه الفكرة تستكشف نطاق كامل من المهارات الأكاديمية والتحليلية الهامة التي يتم تحقيقها عن طريق (تدريس المهارات من خلال التواصل متعدد الثقافات، تكوين العلاقات بين الأشخاص، إدراك وفهم وجهات النظر البديلة، وتحليل كيف تؤثر الظروف الثقافية على القيم، والميول، والمعتقدات، والمرجعيات، والتوقعات والسلوكيات).

وقد حدد البعض التعليم متعدد الثقافات كنهج للتعليم، والتعلم يقوم على أساس القيم الديمقراطية التي تؤكد التعددية الثقافية داخل المجتمعات المتنوعة ثقافيا، وعرفت نيتو (Nieto, 2000) التعليم المتعدد الثقافات كنوع من التعليم الذي يتعلق بالتعليم المصمم لثقافات العديد من الأجناس المختلفة بعيد كل البعد عن العنصرية، كما يعزز المبادئ الديمقراطية للعدالة الاجتماعية. (Nieto, 2000:

.(305

ونقلاً عن تيركوفيش (Turkovich 1998) حيث أنها كانت تقر بأهمية التعليم المتعدد للثقافات، وتوضح أهميته مع انتشار العولمة ودورها في الاندماج العالمي وتوحيد الثقافات فساهم ذلك في ازدياد الثقافة الأحادية تدريجيا كردة فعل دفاعية ناجمة عن تهديد العولمة في سلب خصوصية الهوية الثقافية لبعض الثقافات مما يسبب في ضياع حضاراتهم ولغاتهم وغيرها من الأمور التي تشكل بالنسبة لهم مصدر قوة، مما أصبح من الضرورة توظيف التعليم متعدد الثقافات كاستراتيجيات فاعلة تساعد الناس في جميع أنحاء العالم في فهم ثقافتهم من ناحية وثقافة الآخرين من ناحية أخرى بشكل أفضل مع المحافظة على التعددية الثقافية دون الاخلال بهوية ثقافة ما.

تضمين التعليم المتعدد الثقافات في مرحلة تعليم المبكر وتصورات المعلمين للتعليم متعدد الثقافات:

يرى سباركس (Sparks, 1989) أن الأطفال يبدؤون في ملاحظة الفروق وتطوير تحيزات عرقية في مرحلة مبكرة جدًا من العمر، مما يحتم تطبيق التعليم المتعدد الثقافات في المناهج لدى برامج التعليم الخاصة بالطفولة المبكرة، وكذلك يتفق كل من ترمان وآخرون (Tarman, et al, 2011) في أن التعليم المتعدد الثقافات يجب تقديمه في مرحلة عمرية مبكرة حتى يتمكن التلاميذ من تطوير اتجاهات إيجابية تجاه الأشخاص المختلفين من ثقافات متنوعة.

كما يضيف ترمان وآخرون (Tarman, et al, 2011) أن المعلمين أشخاص لهم نفوذ قوي في توجيه تعلم الطفل سلباً أو ايجاباً في كل ما يخص الاختلافات الثقافية، فالتدخل النشط من قبل المعلم خلال جميع نواحي أنشطة اليوم الدراسي يمكنه من تغيير الأفكار السلبية تجاه جماعة أخرى، مما ينبغي للمعلمين متابعة

معرفتهم وسلوكياتهم وتحيزاتهم وأفكارهم النمطية حينها يبدؤون في التعرف على كيفية تأثير تلك التحيزات على تدريسهم وعلاقتهم بالأطفال ذوي أصول ثقافية متنوعة.

وقام بوهان (Pohan 1996) بدراسة حول المعتقدات الشخصية والمهنية، وطبق الدراسة على عينة مقدارها ٤٩٢ من المعلمين المحتملين لتحديد المتغيرات المتعلقة بتطوير الوعي تجاه المنظور العام بمتعدد الثقافات ومدى تأثيره. ووجدت الدراسة أهمية كبيرة وعلاقة بين المعتقدات الشخصية للمعلمين المحتملين ومعتقداتهم المهنية، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن المعتقدات الشخصية والمهنية ترتبط ارتباطا وثيقا بخبرة المعلمين عبر احتكاكهم بالثقافات الأخرى خلال سنوات دراستهم أو حياتهم العامة، بالإضافة إلى أن المعلمين المحتملين الذين لديهم خبرات ومهارات فيما يتعلق بمتعددة الثقافات من المرجح أن تؤدي المزيد من التجارب المتعددة الثقافات إلى تطوير معتقداتهم الشخصية والمهنية.

إجمالا فإن تصورات المعلمين واتجاهاتهم فيما يتعلق بالتلاميذ المتنوعين ثقافيا في الفصول الدراسية مهمة في عنصر تثقيف وتحفيز وإحداث فرق في التعليم بين الطلاب بغض النظر عن العمر، والجنس، والعرق، واللغة، والدين.

أبعاد التعليم متعدد الثقافات:

وبالحديث عن أبعاد التعليم المتعدد الثقافات، أشار بانكس (Banks, 1993) إلى أن العديد من الممارسين في المدارس والجامعات يمتلكون مفهوم محدود للتعليم متعدد الثقافات، كما يرون أنه في المقام الأول مجرد إعادة صياغة المناهج الدراسية التي تحتوي على تغيير أو إعادة هيكلة المناهج الدراسية لتشمل محتوى حول المجموعات العرقية والمجموعات الثقافية الأخرى، من شأنه أن يتجاهل هذا المفهوم إلى حد كبير لأبعاد ومكونات أخرى للتعليم المتعدد الثقافات، ومن

أجل فهمه على نحو أفضل وتنفيذه بطرق أكثر تناغما، يجب أن يوصف ويصور ويبحث من مختلف ابعاده بشكل أكثر وضوحا.

ووضع Banks خمسة أبعاد للتعليم متعدد الثقافات لوصف كيف يمكن لبرامج المدارس من تنفيذ مكونات التعليم المتعدد الثقافات، وتشمل أبعاد Banks الخمسة تكامل المحتوى Content Integration، وبناء المعرفة Knowledge Construction، والحد من التحيز Prejudice Reduction، والتربية على المساواة Equilty Pedagogy، وثقافة المدرسة التشجيعية Empowering School Culture & Social Structure كل من هذه الأبعاد سيتم تحديد استراتيجيات خاصة بها ويمكن تنفيذها في مرحلة برنامج الطفولة المبكر ويمكن أن تبنى على بعضها البعض(Ogletree&Lake, 2010: 3).

البعد الأول: تكامل المحتوى Content Integration:

يشير بانكس (Banks, 1993) إلى الكثير من الكتابات المنشورة التي تنظر الى التعليم المتعدد الثقافات فقط من باب تكامل محتوى حيث يعتقد أن تكامل المحتوى هو البعد الوحيد للتعددية الثقافية للتعليم، مما يجعل العديد من المعلمين يعتقدون أن التعليم الثقافي مقتصر فقط على دراسة التاريخ والتراث ولغات الثقافات الأخرى ولكن بإمكان المعلمين القيام بأكثر من ذلك عند الاشارة إلى التعليم المتعدد الثقافات في مادتهم العلمية فهذا ليس المقصود من تكامل المحتوى في التعليم المتعدد الثقافات انما يركز هذا البعد بشكل أكبر على دمج المحتوى وعلى كيفية استخدام المعلم لأمثلة وبيانات ومعلومات من ثقافات متنوعة لدعم المفاهيم الأساسية، والمبادئ والنظريات في الموضوعات المختلفة، اذ أن الهدف الرئيس من هذا البعد هو خلق الوعي لفهم الثقافات المختلفة.

فبداية لتحقيق تكامل المحتوى في مراكز الطفولة المبكرة هو توفير الدمى

بألوان وأشكال مختلفة تمثل كل منها ثقافة ما، بالإضافة الى توفير الكتب والصور المعبرة عن الثقافات المتعددة. (Quinita Ogletree, et al, 2010: 3-4)

وينظر ترمان و آخرون (Tarman, et al, 2011) أنه من الضروري تأسيس تفاهم شامل وكلي بين الثقافة السائدة وثقافة الأقلية داخل الفصول عبر استخدام وسائل تستجيب ثقافيا، وتوفر الأنشطة. وترى سباركس (Sparks, 1989) أن تطبيق منهج متعدد الثقافات وضد التحيز يتطلب حساسية واحترام للخصوصية. فمن الأخطاء الشائعة يرى بانكس (Banks, 1993) اعتبار مفهوم التعليم المتعدد الثقافات مفهوما ضيقا يقتصر بالأغلب على الأنشطة الخاصة بالأيام والمناسبات الخاصة. وتشير سباركس (Sparks, 1989) إلى أنه من الأخطاء الشائعة لبعض المعلمين الجدد في مجال تعليم المناهض للتحيز أن يسلكوا مسلك المنهج السياحي الذي لا يتعامل مع الحياة الحقيقية والمشكلات اليومية إلا من خلال الاهتمام بالبرامج الخاصة بنوع الأطعمة والاحتفالات والتقاليد للجماعات الأخرى أو مثلا التركيز على الإجازات على رغم أنه يتيح الفرح والبهجة للأطفال والبالغين إلا أنه يعطي انطباع غير مباشر أن الآخرين هم لهم الفضل في ذلك.

كما يرى ترمان وآخرون (Tarman, et al, 2011) أنه من المهم إيجاد بيئة متنوعة كخطوة مهمة في تطبيق منهج متعدد الثقافات، فقد أوضحت سباركس (Sparks, 1989) أنه من أجل تطوير منهج محايد وضد التحيز فإنه ينبغي فيه التركيز على الجوانب المرئية في بيئة الفصل من لعب ومواد وأنشطة وممارسات صفية.

البعد الثاني: **بناء المعرفة**Knowledge Construction :

يرى بانكس (Banks, 1993) بأن هذا البعد يصف كيف أن المعلمين ممكن أن يساعدوا الطلبة على فهم وبناء المعرفة بأنفسهم دون تحيز من خلال تشجيعهم على البحث والتساؤل حول حقيقة المعلومات، وتفكيكها بحيث يتعرفون على

كيفية تأثرها بالافتراضات الثقافية الضمنية والمنظورات والانحياز ضمن الطرق التي تبنى المعرفة من خلالها، بمعنى أن تنفيذ عملية بناء المعرفة في الفصول الدراسية يمكن أن يساعد الطلاب على فهم كيفية تكوين المعرفة وكيفية تأثرها بالمواقف العرقية، والطبقية للأفراد والمجموعات، وفي هذا الجانب ممكن الاستفادة أكثر من بانكس (Banks, 2004) حيث قدم أربع مستويات في التعامل مع إصلاح المناهج في بناء المعرفة.

المستوى الأول ويطلق عليه نهج المساهمةcontribution approach، حيث يركز هذا المستوى على الشخصيات التاريخية والمؤثرة في الثقافة، والاجازات أو العطلات والعناصر الثقافية المنفصلة، والمستوى الثاني يطلق عليه نهج الإضافيadditive approach، ويحدث ذلك عندما تضاف المفاهيم والموضوعات والمنظورات إلى المناهج الدراسية دون تغيير في هيكلها، أما المستوى الثالث فيطلق عليه مستوى التحولtransformation level، ويحدث هذا عندما يتم إجراء تغييرات على المناهج الدراسية بحيث يتمكن الطلاب من عرض المفاهيم، والقضايا، والأحداث والموضوعات من منظور المجموعات العرقية والثقافية المتنوعة، أما بخصوص المستوى الرابع والأخير فيطلق عليه نهج العمل الاجتماعيsocial action approach ويتطلب هذا المستوى أن ينفذ الطلاب ما تم تعلمه واكتسابه في المستويات السابقة واتخاذ القرارات بشأن القضايا الاجتماعية الهامة واتخاذ الإجراءات اللازمة للمساعدة على حلها(Banks , 2004: 15) .

ويتفق كل من أوجليتري ولاركي (Ogletree & Larke, 2010) بأن التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة قادر على تنفيذ هذه المستويات في بناء المعرفة، بدأ بأول مستوى وهو مستوى المساهمة في برنامج الطفولة المبكرة، فلابد من خلاله تعريف الطفل بمختلف الأبطال أو الشخصيات التاريخية والاجازات والعطلات

في الثقافات المختلفة، كما أنه من الممكن أيضا تحقيق المستوى الثاني وهو المستوى الإضافي في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة عندما يكون المعلم على معرفة وبينة بوقائع الأمور والموضوعات في الثقافات المتنوعة ويحاول نقلها للأطفال في صورتها الحقيقية وربطها بالدروس، وقد يتحول المستوى الثالث وهو مستوى التحول إلى مشكلة وتحدي في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لأن المرء يحتاج إلى التأكد من أن المعلومات التي تقدم للطفل هي مناسبة لمرحلة التطورية والمعرفية . وعلى حد سواء تعتقد سباركس (Sparks, 1989) أن هذا الأمر يمكن القيام به بطريقة واحدة وذلك من خلال السماح للأطفال بتبادل قصصهم مع بعضهم البعض مع توضيح المعلمين أهمية الاستماع لمثل هذي القصص، والتي تعكس جانب من حياتهم الأسرية، بالإضافة يجب ألا تأتي القصص فقط من جانب الأطفال فقط ولكن أيضا بمشاركة كل من المعلم وأسرة الطفل، بالإضافة تسمح هذي القصص بتوعية المعلمين أكثر ثقافيا، وتوفير نظرة أعمق لحياة الطفل وأسرته. كما يضيف كل من اوجليتري ولاركي (Ogletree & Larke, 2010) أن المعلمين بإمكانهم انشاء قصص تحتوي على مواضيع مضادة للتحيز، ومع ذلك، تخبرنا سباركس (Sparks, 1989) أنه ينبغي أن تستند القصص إلى أحداث تحاكي المخاوف التي تأتي من الطفل والحياة اليومية التي يعيشها، والأحداث الجارية، والمعلومات التي يريد الطفل أن يعرفها من المعلم. ويقول كل من اوجليتري ولاركي (Ogletree & Larke, 2010) أن كل هذه القصص من الطلاب والعائلات يمكن أيضا دمجها في المناهج الدراسية أو استخدامها من قبل المعلمين لتطوير المناهج الدراسية وبالتالي خلق تحول إيجابي .أما فيما يخص المستوى الرابع حيث يعتبر هذا المستوى من العمل الاجتماعي أمراً صعباً، ولكن يمكن للطلاب البدء مبكرا لتطوير مهارات التفكير النقدي، ولكن من الصعب

جدا النظر إلى العمل الاجتماعي في برنامج الطفولة المبكرة لأنه يتطلب حلولا ًوعملاً، ومع ذلك، قد يتم تقييمه في المستقبل بعد ترك الطفل الاعداد التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة؛ وبالتالي توفير الحاجة إلى دراسات طولية في هذا المجال.

البعد الثالث: **الحد من التحيز**Prejudice Reduction :

يركز بانكس (Banks, 1993) في هذا البعد على تقليل التحيزات العرقية والمواقف العنصرية في المدرسة وتفعيل الديمقراطية، والقيم والسلوكيات، بالإضافة تمكين المعلمين من مساعدة الطلاب في تغيير مواقفهم العرقية وتطوير مواقف إيجابية تجاه مختلف الجماعات العرقية والاثنية والثقافية.

يرى كل من أوجليتري ولاركي (Ogletree & Larke, 2010) أن البعد المتعلق بالحد من التحيز له صلة بإعداد الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وبنظرهم أيضا أن الأطفال بإمكانهم تطوير حتى التحيز المسبق الناتج عن تجارب مسبقة مع الآخرين، ويرى سباركس (Sparks, 1989) أن التحيز المسبق هو بداية الأفكار والمشاعر لدى الأطفال الصغار جدا، والتي قد تتطور إلى تحيز حقيقي ناتج عن تعزيز مستمر للتحيزات المجتمعية السائدة، بالإضافة قد يكون هذا التحيز المسبق هو عبارة عن مفاهيم خاطئة تستند الى خبرة الأطفال الصغار ومستوى نموهم المحدود، أو قد تتكون نتيجة تقليد سلوك البالغين، وتمثل أكثر الأشكال خطورة في السلوكيات التي تشير الى عدم الراحة أو الخوف أو رفض الاختلافات.

ويتفق كل من أوجليتري ولاركي (Ogletree & Larke, 2010) في مرحلة الطفولة المبكرة يمكن التعامل مع حالات التحامل والتحيز والقوالب النمطية بطرق عديدة ومختلفة، أولا منها اتخاذ المعلم إجراءات فورية عندما يسمع أو

يرى صورة نمطية أو تحيز، ثانيا يمكن للمعلمين تقسيم الأطفال إلى مجموعات أكثر تنوعا ثقافيا على الطاولات والمراكز، ثالثا إلى الحرص في بيئة ما قبل المدرسة أن يكون الوضع متساوي من خلال التأكد من تمثيل كل مجموعة بشكل متساوي، مثال على ذلك، وجود تنوع في الدمى، والصور وأي عنصر تنعكس فيه الثقافة، وهذا يشمل أيضاً الموظفين في برنامج الطفولة المبكر، رابعا يمكن لمراكز الطفولة المبكرة تنفيذ التكافل التعاوني من خلال التركيز على الأنشطة التي تشجع التعاون بين الطلاب بدلا من التنافسية، وهذه الألعاب يمكن أن تشمل المرحلات أو أي أنشطة يشارك فيها الطلاب بحيث يكون لديهم نفس الأهداف المشتركة.

البعد الرابع: **التربية على المساواة**Equilty Pedagogy :

يشير بانكس (Banks, 1993) في هذا البعد الى مجموعة من أساليب التعلم والاستراتيجيات التي تهدف إلى تحسين التحصيل الدراسي للطلاب ذوي ثقافات متنوعة، وغالبا ما يتم ذلك من خلال فهم أنماط التعلم، واختيار أفضل أساليب التدريس مثل (المجموعات التعاونية، المحاكاة، لعب الأدوار، الاستكشاف... وغيرها) بالإضافة الى استخدام اللغة الأقرب والأوضح، وكل ذلك بهدف تمكين الطلاب من جماعات عرقية مختلفة على التعلم بالطريقة الأنسب والأسرع وصولا لفهمهم.

وتعتبر واحد من الأفكار الرئيسية حول أساليب التعلم التي يمكن اعتمادها في الميدان، كما ناقشها بيرنيل و آخرون من (Purnell, et al, 2007) هي كيفية بناء فصول دراسية متجاوبة ثقافيا من خلال الاستفادة من عملية التعلم، وهنا يأتي دور المعلمين في ابتكار الطرق والأساليب للقيام بذلك، وتشمل استراتيجياتهم

على سرد القصص، والرسم، والرقص، والغناء، واللعب الإبداعي. كما أن هناك مجالات تربوية أخرى تحتاج إلى مناقشتها في مرحلة الطفولة المبكرة، قام بالإشارة اليها بيندير (Binder, 2001) أن في دراسته Contextual Worlds of Child Art: experiencing multiple literacies through images والتي تركز على أهمية الاهتمام بتفسير رسومات الأطفال وإضافة الرسم من خلال أساليب التعلم الأساسية في مرحلة الطفولة المبكرة لما له من أثر بالغ في استكشاف شخصياتهم، وخبراتهم، وأفكارهم، وأنماط تعلمهم والمساحات الداخلية والخارجية لعوالمهم، ووجد بيندير (Binder, 2001) استبعاد تفسير رسومات الأطفال وعدم الاهتمام بهذا النوع من الفنون يمكن أن يؤدي الى إمكانية عرقلة الأطفال متنوعي ثقافيا ولغويا وإعاقة قدراتهم على التعلم القراءة والكتابة في المستقبل.

البعد الخامس: الثقافة المدرسة التشجيعية:

Empowering School Culture and social structure:

حيث يرى بانكس (Banks, 1993) بأن هذا البعد يتم من خلاله تنظيم المدرسة بطرق تمكن الطلاب من مختلف الأصول والعرقيات من عيش تجربة المساواة على مختلف الأصعدة التي تشمل (المواقف، والمعتقدات، وعمل المعلمين والإداريين، والمناهج الدراسية، وإجراءات التقييم، والاختبارات، وأساليب التدريس والاستراتيجيات وغيرها).

فالمدرسة تلعب دورا مهما بالنسبة لي بانكس (Banks, 2004) في كل بعد من أبعاده السابقة ولكن كل ذلك لا يمنع النظر الى المدرسة كنظام ثقافي واجتماعي مستقل بذاته، فهنالك العديد من المكونات التي تدخل في بناء ثقافة المدرسة وهيكلها الاجتماعي من ضمنها المشاركات الرياضية والتفاعلات بين العاملين

من هيئة تعليمية وهيئة إدارية ومتعلمين على مختلف الأنشطة، وعدم التناسب بالإنجاز فكل يحصد بقدر إنجازه في عمله واجتهاده.

ويضيف بانكس (Banks, 2004) أن من خصائص المدارس الفعالة التي يطمح لها هذا البعد والتي تعزز من ثقافة المدرسة والهيكل الاجتماعي لها، هي التي يحرص فيها عاملوها (المعلمين، الإداريين، المدير) على تنمية الكفايات الأساسية لدى الطلاب والثقة بأن الطلاب قادرون على القيام بها وإحساس العاملين بالمسؤولية تجاه ما يقومون به من عمل لتنمية الطلبة، بالإضافة الى أنه يجب أن يكون مدير المدرسة أو القائد التعليمي على قدر من تحمل المسؤولية في تقييم وتحقيق أهداف الكفايات الأساسية للطلبة، وأخيرا يجب على هذي المدراس الفاعلة التواصل والتفاعل مع الأسر كما أشارت سباركس (Sparks, 1989) أن من المهم التعامل مع أسر الأطفال واشراكهم في العملية التعليمية التي تهدف الى محاربة التحيز من خلال مساعدتهم وتوجيههم في خلق استراتيجيات متنوعة للتعامل مع ابناءهم ضد مشاكل التمييز.

منهج وإجراءات الدراسة

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة
- أولاً: الصدق
- ثانياً: الثبات
- أساليب المعالجة الإحصائية

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية، حيث يقدم وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها وكيفية تحديدها ومدى تمثيلها للمجتمع الأصلي، وعرض لأداة الدراسة وكيفية إعدادها، وطرق التحقق من صدقها وثباتها وتطبيقها، ويتناول إجراءات الدراسة ومتغيراتها، وأخيراً المعالجة الإحصائية التي اتبعتها الباحثة للإجابة على أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لدراسة الظاهرة على أرض الواقع، وباعتباره المنهج الأنسب لمثل هذا النوع من الدراسات الذي يحاول كشف الواقع للظاهرة المدروسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من(٦٦٢) معلمة رياض أطفال بمنطقة حولي التعليمية بدولة الكويت.

عينة الدراسة:

أولاً: العينة الإستطلاعية:

حيث طبقت الباحثة أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٣١) معلمة رياض أطفال، للتحقق من صدق الأداة وثباتها.

ثانياً: العينة الفعلية:

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة اشتملت على (١٩١) معلمة رياض أطفال نسبتهم ٩, ٢٨٪ من ثلاثة عشرة روضة تم اختيارهم عشوائيا من بين ٢٦ روضة في

منطقة حولي التعليمية بدولة الكويت كما هو وارد في ملحق (١).

نتائج تحليل البيانات الأولية:

جدول رقم (١)

توزيع العينة حسب الفئة العمرية

الفئة العمرية		
	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٢٥ سنة	11	5.8%
٢٥- ٣٠ سنة	64	33.5%
٣١-٣٥ سنة	54	28.3%
٣٦ - ٤٠ سنة	32	16.8%
أكبر من ٤٠ سنة	30	15.7%
المجموع	191	100.0%

يلاحظ من الجدول (1) أن ثلث أفراد العينة هم من الفئة العمرية (25-30 سنة) بنسبة 33.5%، ويليها الفئة العمرية (31-35 سنة) بنسبة 28.3%، ثم يليها الفئة العمرية (36-40 سنة) بنسبة 16.8%، ويليها الفئة العمرية (أكبر من 40 سنة) بنسبة 15.7%، وأخيراً الفئة العمرية (أقل من 25 سنة) بنسبة 5.8%.

جدول رقم (٢)

توزيع العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي		
	التكرار	النسبة المئوية
جامعي	174	%91.1
دراسات عليا	17	%8.9
المجموع	191	%100.0

يتضح من الجدول (2) أن أغلب أفراد العينة حاصلين على مؤهل علمي جامعي بنسبة 91.1%، أما العينة الحاصلة على دراسات عليا تأتي بالمرتبة الثانية بنسبة 8.9%.

جدول رقم (٣)

توزيع العينة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة		
	التكرار	النسبة المئوية
1-5 سنوات	47	%24.6
6- 10 سنوات	52	%27.2
أكثر من 10 سنوات	92	%48.2
المجموع	191	%100.0

يلاحظ من الجدول (3) أن حوالي نصف أفراد العينة تزيد خبرتهم عن 10

سنوات بنسبة 48.2% من أفراد العينة، ويليها العينة التي لديها سنوات خبرة (6-10 سنوات) بنسبة 27.2%، وأخيراً العينة التي لديها سنوات خبرة (1-5 سنوات) بنسبة 24.6%.

جدول رقم (٤)

توزيع العينة حسب مستوى الذي تقوم المعلمة بتدريسه حاليا

مستوى الذي تقومين بتدريسه حاليا		
	التكرار	النسبة المئوية
المستوى الأول	99	51.8%
المستوى الثاني	92	48.2%
المجموع	191	100.0%

يتضح من الجدول (٤) أن هناك تساوي وتقارب في عدد المعلمات اللواتي يقمن بتدريس كل مستوى تعليمي.

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بمسح العديد من الأبحاث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية المتعلقة بموضوع الدراسة التي تناولت التعليم متعدد الثقافات، واعتمدت الدارسة على أداة الاستبانة من تصميم الباحثة، حيث احتوت الاستبانة على قسمين، القسم الأول: البيانات الأولية وتمثلت في (الفئة العمرية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المستوى الذي تقوم بتدريسه معلمات الرياض حالياً)، أما القسم الثاني فتمثل في محاور الاستبانة، حيث احتوت الاستبانة على خمسة محاور مكونة من ٢٥ عبارة، ويحتوى كل محور على عدة عبارات، فالمحور الأول يتحدث عن :

تكامل المحتوى احتوى، فقد احتوى على ٥ بنود، المحور الثاني: بناء المعرفة احتوى على ٤ بنود، المحور الثالث: الحد من التحيز احتوى على ٦ بنود، بينما المحور الرابع: التربية على المساواة احتوى على ٥ عبارات، وأخيراً المحور الخامس: ثقافة المدرسة التشجيعية احتوى على ٥ بنود.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أولاً: الصدق

١- صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة المحكمين المختصين في قسم أصول التربية في كلية التربية جامعة الكويت، وكان عددهم (٦) محكمين لأبداء آرائهم وملاحظاتهم سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل على عبارات الاستبانة، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين والاستفادة منها للوصول إلى الاستبانة النهائية.

٢- الاتساق الداخلي:

حيث قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية، وذلك بغرض حساب الصدق التكويني لكل محور، وللوقوف على اتساق كل مجالات الدراسة الخمسة مع الدرجة الكلية للاستبانة، وذلك عن طريق معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، وتتضح النتائج من خلال الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

معاملات الارتباط داخل المحاور الخمسة للدراسة

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
البند	الإرتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	**0.829	1	**0.778	1	**0.621
2	**0.669	2	**0.759	2	**0.312
3	**0.705	3	**0.781	3	**0.680
4	**0.744	4	**0.751	4	**0.348
5	**0.693			5	**0.339
				6	**0.672

المحور الرابع		المحور الخامس	
البند	الإرتباط	البند	الارتباط
1	*0.439	1	**0.481
2	**0.562	2	**0.776
3	**0.520	3	**0.668
4	0.309	4	**0.622
5	**0.618	5	**0.682

** دال عند 0.01   * دال عند 0.05

تبين نتائج معاملات الارتباط في الجدول (5) وجود ارتباط موجب دال بين كل بند والمجال التابع له، مما يعني تناسق الأبعاد باتساق داخلي مرتفع عند

مستوى 0.01 بعدد (25) بند، وقد بلغ أقل ارتباط (0.309)، بينما بلغ أكبر ارتباط (0.829).

ثانياً: الثبات:

تم استخدام طريقتين لحساب ثبات الأداة، وهما معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cornbach) ويحسب تباين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل عبارة من عبارات الاستبانة وحساب تباين درجاتهم على الاستبانة ككل، والنتائج في الجدول رقم (6) تظهر درجة ثبات عالية.

الجدول رقم (٦)

معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمحاور الخمسة والاستبانة ككل

م	المحاور	ألفا كرونباخ
1	المحور الأول	0.899
2	المحور الثاني	0.896
3	المحور الثالث	0.822
4	المحور الرابع	0.722
5	المحور الخامس	0.863
6	الإستبانة ككل	0.924

يتضح من الجدول رقم (5) أن معامل الثبات الاستبانة عالي، حيث أن قيمة ألفا كرونباخ تنحصر ما بين قيمة (0.7 و0.9)، وهذا يدل على درجة ثبات الاستبانة، مما يجعلها قابلة للتطبيق على الدراسة الراهنة.

أساليب المعالجة الإحصائية

اعتمدت الباحثة على الحاسب الآلي في إدخال البيانات وترميزها ومعالجتها باستخدام برنامج حزم المعالجة الإحصائية (SPSS)، وذلك لاختيار أفضل المعالجات الإحصائية التي تتناسب مع أسئلة الدراسة ومتغيراتها للوصول إلى نتائج ذات أهمية للدراسة، ويمكن سرد هذه المعالجات كالتالي:

- الارتباطات معامل ارتباط بيرسون.
- التكرارات والنسب المئوية للبيانات الأولية.
- معامل ألفا كرونباخ.
- النسب المئوية لنبود محاور الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافية المعيارية لبنود محاور الدراسة.
- المتوسط الحسابي الكلي لمحاور الدراسة.
- الدلالة اللفظية للمتوسط تكون «منخفض جدا» إذا كانت قيمة المتوسط تقع بين 1 و 1.08 , «منخفض» , إذا كانت قيمة المتوسط بين 1.81 و 2.60, «متوسط» إذا كانت قيمة المتوسط تقع بين 2.61 و 3.40, «مرتفع» إذا كانت قيمة المتوسط تقع بين 3.41 و 4.20 , «مرتفع جدا» إذا كانت قيمة المتوسط تقع بين 4.21 و 5 .
- اختبار T-Test لمعرفة الفروق بين متوسطي مجموعتين.
- تحليل التباين انوفا ANOVA Aanalysis للمقارنة بين ثلاث متوسطات أو اكثر.
- اختبار دنكن للمقارنات المتعددة (Duncan Multiple Comparisons) للبحث عن اتجاه الفروق.

تحليل نتائج الدراسة

أولا: نتائج السؤال الأول:

ما مدى تكامل المحتوى من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت؟

ثانيا: نتائج السؤال الثاني:

ما واقع بناء المعرفة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت؟

ثالثا: نتائج السؤال الثالث:

ما دور الإدارة ومعلمات رياض الأطفال للحد من التحيز بدولة الكويت؟

رابعا: نتائج السؤال الرابع:

ما واقع المساواة في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات؟

خامسا: نتائج السؤال الخامس:

ما مدى تطبيق ثقافة المدرسة التشجيعية في رياض الأطفال؟

سادسا: نتائج السؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة ومحاور الدراسة الخمسة؟

الفصل الخامس

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية، فبعد تطبيق الاستبانة، وتفريغ البيانات وترميزها إحصائياً على برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، ليتم معالجة البيانات والإجابة على تساؤلات الدراسة الراهنة، وكانت أسئلة الدراسة و نتائجها على النحو التالي:

أولا: نتائج السؤال الأول: ما مدى تكامل المحتوى من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت؟

وتمت الإجابة على هذا التساؤل بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل عبارة من عبارات المحور الأول.

ويندرج تحت المحور الأول (تكامل المحتوى) (٥ عبارات)، وتأخذ الأرقام من (٥-١)، والجدول رقم (٧) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الأول.

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الأول

(تكامل المحتوى)

البنود		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة اللفظية للمتوسط
يجب أن يحتوي المنهج التعليمي على معلومات وخبرات تعبر عن الخلفيات الثقافية المختلفة للطفل.	ت	80	77	13	15	6	4.10	1.039	2	مرتفع
	%	41.9%	40.3%	6.8%	7.9%	3.1%				
يجب أن تعتمد المعلمة في شرح المنهج التعليمي على أمثلة ومعلومات من ثقافات متنوعة.	ت	51	92	22	20	6	3.85	1.033	5	مرتفع
	%	26.7%	48.2%	11.5%	10.5%	3.1%				
يجب أن تعتمد المعلمة في شرح المنهج التعليمي على الصور والكتب التي تعبر عن ثقافات متنوعة.	ت	59	92	13	22	5	3.93	1.036	4	مرتفع
	%	30.9%	48.2%	6.8%	11.5%	2.6%				

يجب أن تعتمد المعلمة في شرح المنهج التعليمي على سرد القصص التي تعبر عن ثقافات متنوعة.	ت	59	96	10	21	5	3.96	1.020	3	مرتفع
	%	30.9%	50.3%	5.2%	11.0%	2.6%				
يجب أن تشجع المعلمة الأطفال على المشاركة في شرح المنهج التعليمي من واقع ثقافاتهم.	ت	76	83	12	16	4	4.10	0.989	1	مرتفع
	%	39.8%	43.5%	6.3%	8.4%	2.1%				
المحور ككل							3.99	1.023		مرتفع

يتضح من خلال نتائج جدول رقم (7) أن محور (تكامل المحتوى) يدل على متوسط حسابي مرتفع ويقدر ب(3.99 من5) وانحراف معياري 1.023، وكانت الدلالات اللفظية لجميع المتوسطات مرتفع وأن أكثر من ثلاثة أرباع العينة أيدت ووافقت على تشجيع المعلمة للأطفال على المشاركة في شرح المنهج التعليمي من واقع ثقافتهم حيث احتلت العبارة المرتبة الأولى من ضمن عبارات محور (تكامل المحتوى) بمتوسط حسابي 4.10 وبانحراف معياري 0.989 وبنسبة 83.3% بين أوافق وأوافق بشدة ثم يليها في الترتيب البند الأول «يجب أن يحتوي المنهج التعليمي على معلومات وخبرات تعبر عن الخلفيات الثقافية المختلفة للطفل» وجاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي 4.10 وبانحراف معياري 1.039، كما تظهر النتائج ان نسبة 20.9% من العينة غير موافقين أو لم يبدوا رأيا حول اذا ما كان يجب أن تعتمد المعلمة في شرح المنهج على سرد القصص التي تعبر

عن ثقافات متنوعة على عكس أغلبية العينة التي صوتت لصالح العبارة، وعلى التوالي جاءت بالمرتبة الرابعة قبل الأخير عبارة «يجب أن تعتمد المعلمة في شرح المنهج التعليمي على أمثلة ومعلومات من ثقافات متنوعة» بمتوسط حسابي 3.93 وبانحراف معياري 1.036 وبنسبة 79.1%، ونلاحظ مما سبق أن هناك تباعدا بسيطا في نسب العبارات التي احتلت الأربع المراتب الأولى من حيث تأييد وموافقة العينة على العبارات، على عكس ما نجده في عبارة «يجب أن تعتمد المعلمة في شرح المنهج التعليمي على أمثلة ومعلومات من ثقافات متنوعة».

ثانيا: نتائج السؤال الثاني: ما واقع بناء المعرفة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت؟

وتمت الإجابة على هذا التساؤل بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل عبارة من عبارات المحور الثاني.

ويندرج تحت المحور الثاني (بناء المعرفة) (4عبارات)، وتأخذ الأرقام من (6-9)، والجدول رقم (8) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الثاني.

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الثاني

(بناء المعرفة)

البنود		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة اللفظية للمتوسط
ضرورة إضافة المفاهيم والموضوعات والقصص الخاصة بالثقافة العرقية ودمجها بالمناهج التعليمية دون إحداث تغييرات جوهرية في هيكلها تساعد على إنتاج وفهم المعرفة.	ت	٤٨	٧٤	٤١	٢٢	٦	٣,٧١	١,٠٦٤	٤	مرتفع
	٪	٢٥,١٪	٣٨,٧٪	٢١,٥٪	١١,٥٪	٣,١٪				
ضرورة تبادل القصص بين الأطفال وخاصة القصص التي تعبر عن ثقافاتهم.	ت	٦٧	٨٦	١٨	١٤	٦	٤,٠٢	١,٠١٣	٢	مرتفع
	٪	٣٥,١٪	٤٥,٠٪	٩,٤٪	٧,٣٪	٣,١٪				

ضرورة تبادل القصص التي تتحدث عن ثقافات الدول الأخرى يمكن أن يكون لها دور في زيادة الوعي الثقافي لدى الأطفال.	ت	٥٩	٨٧	٢٤	١٦	٥	٣,٩٤	١,٠٠٣	٣	مرتفع
	٪	٣٠,٩٪	٤٥,٥٪	١٢,٦٪	٨,٤٪	٢,٦٪				
تبادل القصص بين الأطفال تساعد على تطوير مهارات التفكير الناقد وخلق شعور جيد فيما بينهم واحترام متبادل.	ت	٦٨	٩١	١٩	٨	٥	٤,٠٩	٠,٩٢٤	١	مرتفع
	٪	٣٥,٦٪	٤٧,٦٪	٩,٩٪	٤,٢٪	٢,٦٪				
المحور ككل							٣,٩٤	١,٠٠١		مرتفع

يتضح من خلال جدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي العام لمحور (بناء المعرفة) مرتفع ويقدر (3.94 من 5) وبانحراف معياري 1.001، وهذا أيضا ينطبق على عبارات المحور ككل، وكانت الدلالات اللفظية لجميع المتوسطات مرتفع، لكن إذا توقفت عند عبارة «ضرورة إضافة المفاهيم والموضوعات والقصص الخاصة بالثقافة العرقية ودمجها بالمناهج التعليمية دون إحداث تغييرات جوهرية في هيكلها تساعد على انتاج وفهم المعرفة» فنجد ما يقرب ثلث العينة لم تبد رأيا أو موافقة بنسبة 36.1%، على عكس أغلبية أفراد العينة التي وافقت بنسبة 83.1% على أن تبادل القصص بين الأطفال تساعد على تطوير مهارات التفكير الناقد وخلق شعور جيد فيما بينهم واحترام متبادل وجاء متوسط حسابي للعبارة 4.09 مما جعل هذا البند أو هذه العبارة في المرتبة الأولى من ضمن عبارات محور بناء المعرفة، وثم يليها بفروق بسيطة ومتجانسة في استجابات العينة كلا

من العبارتين : «ضرورة تبادل القصص بين الأطفال وخاصة القصص التي تعبر عن ثقافتهم» و»ضرورة تبادل القصص التي تتحدث عن ثقافات الدول الأخرى يمكن أن يكون لها دور في زيادة الوعي الثقافي لدى الأطفال» ويلاحظ أن ما يقرب من ربع أفراد العينة لم تبد رأيا أو موافقة على العبارة.

ثالثا: نتائج السؤال الثالث: ما دور الإدارة ومعلمات رياض الأطفال للحد من التحيز بدولة الكويت؟

وتمت الإجابة على هذا التساؤل بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل عبارة من عبارات المحور الثالث.

ويندرج تحت المحور الثاني (الحد من التحيز) (٦عبارات)، وتأخذ الأرقام من (١٥-١٠)، والجدول رقم (٩) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الثالث.

جدول رقم (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الثالث

(الحد من التحيز)

البنود		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة اللفظية للمتوسط
من المهم أن تقوم المعلمة بتوجيه الأطفال لتغيير أفكارهم الخاطئة دون تحيز لثقافة معينة.	ت	84	87	17	3	-	4.32	0.702	6	مرتفع جدا
	%	44.0%	45.5%	8.9%	1.6%	-				
من المهم أن تقوم المعلمة باتباع أسلوب تربوي يحد من التحيز الأطفال ضد بعضهم البعض.	ت	92	88	8	3	-	4.41	0.649	3	مرتفع جدا
	%	48.2%	46.1%	4.2%	1.6%	-				
أن إعطاء الأمثلة والنماذج التي توضح احترام الثقافات المختلفة، تقلل من التحيز بين الأطفال.	ت	86	90	10	4	1	4.34	0.721	5	مرتفع جدا
	%	45.0%	47.1%	5.2%	2.1%	0.5%				
ترسيخ مبادئ التعاون والمشاركة والبعد عن التنافسية تقلل من التحيز بين الأطفال.	ت	99	87	3	1	1	4.48	0.614	2	مرتفع جدا
	%	51.8%	45.5%	1.6%	0.5%	0.5%				

العبارة							المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدلالة
التواصل اللغوي المباشر بين الأطفال يقلل من التحيز فيما بينهم.	ت	91	86	9	4	1	4.37	0.720	4	مرتفع جدا
	%	47.6%	45.0%	4.7%	2.1%	0.5%				
ترسيخ مبادئ العدل والمساواة فيما بين الأطفال يقلل من التحيز فيما بينهم.	ت	108	75	7	1	-	4.52	0.597	1	مرتفع جدا
	%	56.5%	39.3%	3.7%	5.o%	-				
المحور ككل							4.41	0.667		مرتفع جدا

من خلال عرض نتائج جدول رقم (9) يلاحظ ارتفاع كبير في المتوسط الكلي لمحور (الحد من التحيز) والذي يقدر ب 4.41 وبانحراف معياري 0.667، حيث جاءت أغلب استجابات العينة بالموافقة التامة لأغلب العبارات وكانت الدلالات اللفظية لجميع المتوسطات مرتفع جدا وبالأخص نجد هذا الأمر وبشكل مكثف في كل من العبارات رقم (15،14،13،11)، في اتجاه آخر نجد أن الجزء المتبقي من العينة والتي وقعت اختياراتها ضمن خانتي المحايد وغير الموافق فضلت عدم إبداء رأيها وحيادتيها بشكل أكبر بجميع العبارات، وأيضا يلاحظ في كل من العبارة (15،11،10) تفضيل العينة اختيار عدم ابداء رأيها أو عدم الموافقة على عدم الموافقة بشدة، كما جميع متوسطات جاءت العبارات مرتفعة بحيث جميعها تعدت 4 فما فوق من 5 وبالأخص عبارة « ترسيخ مبادئ العدل والمساواة فيما بين الأطفال يقلل من التحيز فيما بينهم « والتي جاء ترتيبها الرقم 1 من ضمن العبارات بمتوسط حسابي 4.52 وبانحراف معياري 0.597 ونسبة موافقة 95.8%، ويليها بالترتيب عبارة « ترسيخ مبادئ التعاون والمشاركة والبعد عن التنافسية تقلل من التحيز بين الأطفال» حيث ابدوا موافقتهم 97.3%،

أما عبارة « من المهم أن تقوم المعلمة باتباع أسلوب تربوي يحد من تحيز الأطفال ضد بعضهم البعض» فقد جاءت بالترتيب الثالث بنسبة موافقة 94.3%، ومن ثم عبارة « التواصل اللغوي المباشر بين الأطفال يقلل من التحيز فيما بينهم» جاءت بالمرتبة الرابعة بنسبة 92.6% موافقين، أما عبارة « أن إعطاء الأمثلة والنماذج التي توضح احترام الثقافات المختلفة، تقلل من التحيز بين الأطفال» جاءت بالترتيب الخامس قبل الأخير بنسبة موافقة 92.1%، وأخيرا جاءت عبارة « من المهم أن تقوم المعلمة بتوجيه الأطفال لتغيير أفكارهم الخاطئة دون تحيز لثقافة معينة « بالمرتبة السادسة والأخيرة بنسبة موافقة 89.9% .

رابعاً: نتائج السؤال الرابع: ما واقع المساواة في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات؟

وتمت الإجابة على هذا التساؤل بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل عبارة من عبارات المحور الرابع.

ويندرج تحت المحور الثاني (التربية على المساواة) (٥عبارات)، وتأخذ الأرقام من (١٦-٢٠)، والجدول رقم (١٠) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الرابع.

جدول رقم (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الرابع:

(التربية على المساواة)

البنود		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة اللفظية للمتوسط
من المهم أن تفهم المعلمة أن كل طفل يتعلم بأسلوب تعليمي مختلف عن الآخر.	العدد	97	80	9	4	1	4.40	0.725	1	مرتفع جدا
	%	50.8%	41.9%	4.7%	2.1%	0.5%				
من المهم استخدام الرسم التعبيري كاستراتيجية وأسلوب في التدريس في رياض الأطفال.	العدد	68	102	19	2	-	4.24	0.666	3	مرتفع جدا
	%	35.6%	53.4%	9.9%	1.0%	-				
من المهم استخدام الألعاب الإبداعية كاستراتيجية في تدريس رياض الأطفال.	العدد	91	82	16	2	-	4.37	683.o	2	مرتفع جدا
	%	47.6%	42.9%	8.4%	1.0%	-				
من المهم استخدام صور الاحتفال بالتراث للتعبير عن الثقافات المختلفة أثناء تدريس رياض الأطفال.	العدد	78	85	17	11	-	4.20	0.830	4	مرتفع
	%	40.8%	44.5%	8.9%	5.8%	-				

من المهم استخدام أسلوب تعلم معين يتفق مع الأطفال الذين هم من عرقية معينة في بعض المهارات.	العدد	64	79	35	13	-	4.02	0.891	5	مرتفع
	%	33.5%	41.4%	18.3%	6.8%	-				
المحور ككل							4.25	0.759		مرتفع جدا

من خلال عرض نتائج جدول رقم (10) لمحور (التربية على المساواة) يلاحظ أن المتوسط الكلي للمحور جاء مرتفعا بمتوسط حسابي بلغ 4.25 بانحراف معياري 0.759، وكانت الدلالات اللفظية للمتوسطات تتراوح بين مرتفع ومرتفع جدا، حيث جاءت عبارة « من المهم أن تفهم المعلمة أن كل طفل يتعلم بأسلوب تعليمي مختلف عن الآخر» بالمرتبة الأولى بنسبة موافقة 92.7%، وفي الترتيب الثاني جاءت عبارة « من المهم استخدام الألعاب الإبداعية كاستراتيجية في تدريس رياض الأطفال» حيث وافق 90.5% من أفراد العينة على أهمية استخدام الألعاب الإبداعية كاستراتيجية في تدريس رياض الأطفال، ومن ثم جاءت عبارة « من المهم استخدام الرسم التعبيري كاستراتيجية وأسلوب في التدريس في رياض الأطفال» في الترتيب الثالث بعد موافقة العينة على محتوى العبارة بنسبة 89%، ويلاحظ مما سبق أن البنود التي جاءت في المراتب الثلاثة الأولى كانت نسبة موافقة عينتها على ما جاء في محتواها متقاربه بشكل واضح كما هو ملاحظ في العبارتين اللتين احتلتا المرتبة الرابعة والخامسة على التوالي، ففي المرتبة الرابعة ايدت العينة أهمية استخدام صور الاحتفال بالتراث للتعبير عن الثقافات المختلفة أثناء التدريس في رياض الأطفال بنسبة 85.3%، كذلك

في الترتيب الخامس والأخير أبدت ربع العينة عدم أهمية استخدام أسلوب تعلم معين يتفق مع الأطفال الذين هم من عرقية معينة في بعض المهارات بعكس ما يقرب من ثلاث ارباع العينة التي أبدت موافقتها على محتوى العبارة .

خامسا: نتائج السؤال الخامس: ما مدى تطبيق ثقافة المدرسة التشجيعية في رياض الأطفال؟

وتمت الإجابة على هذا التساؤل بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل عبارة من عبارات المحور الخامس.

ويندرج تحت المحور الخامس (ثقافة المدرسة التشجيعية) (٥عبارات)، وتأخذ الأرقام من (٢١-٢٥)، والجدول رقم (١١) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الخامس.

جدول رقم (١١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الخامس:

(ثقافة المدرسة التشجيعية)

البنود		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة اللفظية للمتوسط

من المهم أن تقوم الروضة باشراك الأطفال من ذوي الثقافات المختلفة في النشاطات الرياضية واليومية.	العدد	72	95	18	6	-	4.22	0.743	5	مرتفع جدا
	%	37.7%	49.7%	9.4%	3.1%	-				
من المهم أن تركز الروضة على أهمية المهارات بالنسبة لرياض الأطفال.	العدد	84	101	6	-	-	4.41	0.553	4	مرتفع جدا
	%	44.0%	52.9%	3.1%	-	-				
من المهم ان تغرس الروضة الثقة في نفوس الأطفال.	العدد	122	67	2	-	-	4.63	0.506	1	مرتفع جدا
	%	63.9%	35.1%	1.0%	-	-				
من المهم أن تساعد الروضة على التعاون بين المعلمات من خلال المشاركات والتفاعلات فيما بينهم.	العدد	111	74	6	-	-	4.55	0.559	2	مرتفع جدا
	%	58.1%	38.7%	3.1%	-	-				
من المهم أن تساعد أنشطة الروضة على بناء ثقافة متنوعة ونشر روح التعاون بين رياض الأطفال.	العدد	105	79	7	-	-	4.51	0.570	3	مرتفع جدا
	%	55.0%	41.4%	3.7%	-	-				
المحور ككل							4.46	0.586		مرتفع جدا

من خلال عرض لنتائج جدول رقم (11) يلاحظ ارتفاع كبير في المتوسط الحسابي للمحور الخامس (ثقافة المدرسة التشجيعية) ويتراوح مقدار المتوسط الحسابي للمحور 4.46 من 5 بانحراف معياري 0.586، وكانت الدلالات اللفظية للمتوسطات مرتفعة جدا، ونجد أن أفراد العينة كانت موافقة على أهمية غرس الروضة للثقة في نفوس الأطفال بنسبة 99%، في المرتبة الثانية جاءت عبارة «

من المهم أن تساعد الروضة على التعاون بين المعلمات من خلال المشاركات والتفاعلات فيما بينهم» بنسبة موافقة من قبل العينة 96.8%، وعلى توالي جاءت عبارة « من المهم أن تساعد أنشطة الروضة على بناء ثقافة متنوعة ونشر روح التعاون بين رياض الأطفال» في المرتبة الثالثة نتيجة نسبة موافقة العينة على ما جاء بالعبارة والتي تقدر 96.4%، كذلك لم توافق ولم تبدي رأيها العينة حول أهمية أن تقوم الروضة باشراك الأطفال من ذوي الثقافات المختلفة في النشاطات الرياضية واليومية بنسبة 12.5% على عكس باقي أفراد العينة التي وافقت على محتوى العبارة الأخيرة في الترتيب ونسبتهم 87.4%، مما سبق يتضح أن البنود التي احتلت المراتب الأربع الأولى نسبة موافقة العينة لديهم مرتفعة تعدت ما فوق 96% وهذا عكس ما نلحظ في العبارة الأخيرة بالترتيب كانت نسبة موافقة افراد العينة قد وصلت الى 87.4% وهي وان كانت نسبة مرتفعة الا أنها مقارنة بالبنود الأخرى تعتبر أقل نسبيا.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: نتائج السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة ومحاور الدراسة الخمسة؟

وتم استخدام اختبار T. Test للمتغيري (المؤهل العلمي- المستوى الذي تقوم بتدريسه المعلمة حاليا)، أما بالنسبة لمتغيري (الفئة العمرية- سنوات الخبرة) فقد تم استخدام تحليل التباين ANOVA وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (١٣):

اختبار ت لمعرفة وجود فروق بين متوسطات محاور الدراسة حسب المؤهل العلمي

المقياس	التعليم	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية للاختبار
المحور الأول: تكامل المحتوى	جامعي	174	3.96	953.	0.934	189	352.
	دراسات عليا	17	4.19	527.			
المحور الثاني: بناء المعرفة	جامعي	174	3.92	929.	1.127	189	261.
	دراسات عليا	17	4.18	521.			
المحور الثالث: الحد من التحيز	جامعي	174	4.40	558.	0.805	189	422.
	دراسات عليا	17	4.51	505.			
المحور الرابع: التربية على المساواة	جامعي	174	4.24	609.	0.039	189	926.
	دراسات عليا	17	4.26	411.			
المحور الخامس: ثقافة المدرسة التشجيعية	جامعي	174	4.62	507.	0.458	22.7	651.
	دراسات عليا	17	4.51	371.			

يلاحظ من الجدول من خلال اختبار ت عدم وجود اختلاف في متوسطات المحاور الخمسة باختلاف المؤهل العلمي للمعلمة، فالدلالات الإحصائية

لجميع اختبارات ت تزيد عن .٠٥٠، حيث كانت قيمة اختبار ت لمحور (تكامل المحتوى) .٩٣٤٠ بدلالة إحصائية .٣٥٢٠، وكانت قيمة اختبار ت لمحور (بناء المعرفة) ١٢٧, ١ وبدلالة إحصائية .٢٦١٠، وكانت قيمة اختبار ت لمحور (الحد من التحيز) .٨٠٥٠ بدلالة إحصائية .٤٢٢٠، وكانت قيمة اختبار ت (لمحور التربية على المساواة) .٠٣٩٠ بدلالة إحصائية .٩٢٦٠، وكانت قيمة اختبار ت لمحور (ثقافة المدرسة التشجيعية) .٤٥٨٠ بدلالة إحصائية .٦٥١٠.

جدول (١٤):

اختبار ت لمعرفة وجود فروق بين متوسطات محاور الدراسة حسب مستوى الصف الذي تقوم بتدريسه المعلمة

المقياس	المستوى	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية للاختبار
المحور الأول: تكامل المحتوى	الأول	100	4.01	928.	0.274	189	784.
	الثاني	91	3.97	924.			
المحور الثاني: بناء المعرفة	الأول	100	3.94	886.	0.022	189	982.
	الثاني	91	3.94	925.			
المحور الثالث: الحد من التحيز	الأول	100	4.34	567.	1.88	189	061.
	الثاني	91	4.49	530.			
المحور الرابع: التربية على المساواة	الأول	100	4.25	579.	0.002	189	999.
	الثاني	91	4.25	611.			

المحور الخامس: ثقافة المدرسة التشجيعية	الأول	100	4.44	.454	0.759	189	.499
	الثاني	91	4.49	.538			

يلاحظ من الجدول من خلال اختبار ت عدم وجود اختلاف في متوسطات المحاور الخمسة باختلاف مستوى الصف الذي تدرسه المعلمة، فالدلالات الإحصائية لجميع اختبارات ت تزيد عن .050، حيث كانت قيمة اختبار ت لمحور (تكامل المحتوى) .2740 بدلالة إحصائية .7840 وكانت قيمة اختبار ت لمحور (بناء المعرفة) .0220 وبدلالة إحصائية .9820 وكانت قيمة اختبار ت لمحور (الحد من التحيز) 1.88 بدلالة إحصائية .0610، وكانت قيمة اختبار ت لمحور (التربية على المساواة) .0020 بدلالة إحصائية .9990 وكانت قيمة اختبار ت لمحور (ثقافة المدرسة التشجيعية) .7590 بدلالة إحصائية .4990.

جدول (١٥):

اختبار تحليل التباين (الأنوفا) لمعرفة وجود فروق بين متوسطات محاور الدراسة حسب متغير الفئة العمرية للمعلم

المقياس		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية (p-value)
المحور الأول: تكامل المحتوى	بين المجموعات	8.589	4	2.147	2.600*	.038
	داخل المجموعات	153.586	186	.826		
	المجموع	162.175	190			

المحور الثاني: بناء المعرفة	بين المجموعات	7.946	4	1.986	2.516*	043.
	داخل المجموعات	146.829	186	789.		
	المجموع	154.775	190			
المحور الثالث: الحد من التحيز	بين المجموعات	828.	4	207.	671.	613.
	داخل المجموعات	57.368	186	308.		
	المجموع	58.196	190			
المحور الرابع: التربية على المساواة	بين المجموعات	1.295	4	324.	919.	454.
	داخل المجموعات	65.499	186	352.		
	المجموع	66.795	190			
المحور الخامس: ثقافة المدرسة التشجيعية	بين المجموعات	906.	4	227.	923.	452.
	داخل المجموعات	45.663	186	245.		
	المجموع	46.569	190			

*الاختبار دال عند مستوى دلالة ٥٪

يلاحظ من الجدول وجود علاقة إحصائية دالة بين متوسط محور (تكامل المحتوى) مع متغير الفئة العمرية للمعلمة فقد كانت قيمة اختبار ف 2.600 بدلالة إحصائية .0380 وكذلك يلاحظ من الجدول وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين محور (بناء المعرفة) مع متغير الفئة العمرية للمعلمة، فقد كانت قيمة اختبار ف 2.516 بدلالة إحصائية .0430.

أما عن بقية الاختبارات من جدول تحليل ANOVA فقد كانت غير دالة إحصائيا مع متغير الفئة العمرية للمعلمة، فقد كانت قيمة اختبار ف لمحور الحد من التحيز .617 بدلالة إحصائية .613 وكانت قيمة اختبار ف لمحور (التربية على

المساوات) .9190 بدلالة إحصائية .4540 وكانت قيمة اختبار ف لمحور (ثقافة المدرسة التشجيعية) .9230 بدلالة إحصائية .4520.

جدول (١٦)

اختبار دنكن (Duncan) للمقارنات المتعددة لمحور تكامل المحتوى باختلاف متغير الفئة العمرية للمعلمة

الفئة العمرية	حجم العينة	تجزئة المجموعات عن مستوى معنوية 5 %	
		مجموعة (1)	مجموعة (2)
أكثر من ٤٠ سنة	30	3.59	
من ٣٦ إلى ٤٠ سنة	32	3.84	3.84
من ٣١ إلى ٣٥ سنة	54	4.02	4.02
أقل من ٢٥ سنة	11		4.18
من ٢٦ إلى ٣٠ سنة	64		4.19

يلاحظ من الجدول أن متوسط محور تكامل المحتوى عند المعلمات اللاتي تساوي أو تقل أعمارهن عن 30 سنة أعلى من المعلمات اللاتي تزيد أعمارهن عن 40 سنة.

جدول (١٧)

اختبار دنكن (Duncan) للمقارنات المتعددة لمحور (بناء المعرفة) متغير الفئة العمرية للمعلمة

الفئة العمرية	حجم العينة	تجزئة المجموعات عن مستوى معنوية 5 %	
		مجموعة (1)	مجموعة (2)
أكثر من 40 سنة	30	3.50	
من 36 إلى 40 سنة	32	3.92	3.92
من 31 إلى 35 سنة	54	3.95	3.95
أقل من 25 سنة	11		4.11
من 26 إلى 30 سنة	64		4.12

يلاحظ من الجدول أن متوسط محور بناء المعرفة عند المعلمات اللاتي تساوي أو تقل أعمارهن عن 30 سنة أعلى من المعلمات اللاتي تزيد أعمارهن عن 40 سنة.

جدول (١٨):

اختبار تحليل التباين (الأنوفا) لمعرفة وجود فروق بين متوسطات محاور الدراسة

حسب متغير سنوات الخبرة للمعلمة

المقياس		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية (p-value)
المحور الأول: تكامل المحتوى	بين المجموعات	7.144	2	3.572	4.332*	014.
	داخل المجموعات	155.030	188	825.		
	المجموع	162.175	190			
المحور الثاني: بناء المعرفة	بين المجموعات	4.615	2	2.307	2.889	058.
	داخل المجموعات	150.160	188	799.		
	المجموع	154.775	190			
المحور الثالث: الحد من التحيز	بين المجموعات	477.	2	239.	777.	461.
	داخل المجموعات	57.719	188	307.		
	المجموع	58.196	190			

المحور الرابع: التربية على المساواة	بين المجموعات	1.646	2	823.	2.375	096.
	داخل المجموعات	65.149	188	347.		
	المجموع	66.795	190			
المحور الخامس: ثقافة المدرسة التشجيعية	بين المجموعات	1.781	2	891.	3.739*	026.
	داخل المجموعات	44.787	188	238.		
	المجموع	46.569	190			

*الاختبار دال عند مستوى دلالة ٥٪

يلاحظ من الجدول وجود علاقة إحصائية دالة بين متوسط محور (تكامل المحتوى) حسب سنوات الخبرة للمعلمة فقد كانت قيمة اختبار ف 4.332 بدلالة إحصائية .0140، وكذلك يلاحظ من الجدول وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين محور (ثقافة المدرسة التشجيعية) حسب سنوات الخبرة للمعلمة، فقد كانت قيمة اختبار ف 3.739 بدلالة إحصائية .0260.

أما عن بقية الاختبارات من جدول تحليل ANOVA فقد كانت غير دالة إحصائيا حسب سنوات الخبرة للمعلمة، فقد كانت قيمة اختبار ف لمحور (بناء المعرفة) 2.889 بدلالة إحصائية .058 0، وكانت قيمة اختبار ف لمحور (الحد من التحيز) .7770 بدلالة إحصائية .4610 وكانت قيمة اختبار ف لمحور (التربية على المساواة) 2.375 بدلالة إحصائية .0960.

جدول (١٩)

اختبار دنكن (Duncan) للمقارنات المتعددة لمحور (تكامل المحتوى) باختلاف سنوات الخبرة للمعلمة

الخبرة في مجال التعليم	حجم العينة	تجزئة المجموعات عن مستوى معنوية 5 %	
		مجموعة (1)	مجموعة (2)
أكثر من عشر سنوات	92	3.81	
من ست إلى عشر سنوات	52	4.05	4.05
من سنة إلى خمس سنوات	47		4.28

يلاحظ من الجدول أن متوسط محور تكامل المحتوى للمعلمات اللاتي خبرتهن تساوي أو تقل عن خمس سنوات أعلى من المعلمات اللاتي تزيد مدة خبرتهن عن عشر سنوات.

جدول (٢٠)

اختبار دنكن (Duncan) للمقارنات المتعددة لمحور (ثقافة المدرسة التشجيعية) باختلاف سنوات الخبرة للمعلمة

الخبرة في مجال التعليم	حجم العينة	تجزئة المجموعات عن مستوى معنوية ٥ ٪	
		مجموعة (١)	مجموعة (٢)
أكثر من عشر سنوات	٩٢	٤,٤٠	
من ست إلى عشر سنوات	٥٢	٤,٤٣	٤,٤٣
من سنة إلى خمس سنوات	٤٧		٤,٦٣

يلاحظ من الجدول أن متوسط محور ثقافة المدرسة التشجيعية للمعلمات اللاتي خبرتهن تساوي أو تقل عن خمس سنوات أعلى من المعلمات اللاتي تزيد مدة خبرتهن عن عشر سنوات.

مناقشة نتائج الدراسة

أولا: مناقشة النتائج :

- مناقشة نتائج السؤال الأول.
- مناقشة نتائج السؤال الثاني.
- مناقشة نتائج السؤال الثالث.
- مناقشة نتائج السؤال الرابع.
- مناقشة نتائج السؤال الخامس.
- مناقشة نتائج السؤال السادس.

ثانيا: التوصيات.

ثالثا: المقترحات.

مناقشة نتائج الدراسة

أولا: مناقشة النتائج:

١) مناقشة نتائج السؤال الأول: ما مدى تكامل المحتوى من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت؟

يتضح من خلال ارتفاع متوسط الحسابي لمحور (تكامل المحتوى) أن هناك وعيا من قبل معلمات الرياض من جانب تكامل المحتوى وأنه لا يقتصر فقط على محتوى المنهج من معلومات حول الثقافات المختلفة بل يتعدى هذا المنظور الضيق فهو يشمل هدفها الرئيسي وهو خلق وعي لفهم الثقافات المختلفة.

- وجاء أن المعلمة يجب أن تشجع الأطفال على المشاركة في شرح المنهج التعليمي من واقع ثقافتهم وهذا ناتج من أن الطفل هو من يخوض التجربة وهو أصدق في نقل تجربته وخبرته من واقع ثقافته، كما أن الأطفال أكثر تقبلا لبعضهم البعض، وهذا ما يشار له في دراسة ترمان وآخرون Tarman, et al, 2011)) من خلال دمج التجارب والمواقف التي يمر بها الأطفال يوميا والمتصلة بالقضايا العرقية والتنوع الثقافي في المناهج الدراسية اليومية.

- كما أتت بالمرتبة الثانية من خلال أغلب موافقات افراد العينة على أنه يجب أن يحتوي المنهج التعليمي على معلومات وخبرات تعبر عن خلفيات الثقافية المختلفة للطفل نتيجة ادراك المعلمة على أهمية توافر منهج تعليمي محدد وواضح يثري الطفل، وهذا ما اتفقت عليه دراسة انوك (Enoch, 2007) حيث أنها ترى ضرورة إعداد محتوى المناهج التعليمية بشكل يضمن احتوائها على معلومات تثري الطفل وتقدم له الفهم الكافي حول تنوع الثقافات والاختلافات بشكل مبسط يتماشى وعقليته، وتكفي لمساعدة كل طفل على النمو جسديا واجتماعيا وعاطفيا

وادراكيا.

- وعلى التوالي بالمرتبة الثالثة صوت أفراد العينة بالموافقة بنسبة 81.2% حيث أكدوا على أنه يجب أن تعتمد المعلمة في شرح المنهج التعليمي على سرد القصص التي تعبر عن الثقافات متنوعة، من خلال تنمية الطفل عقليا ومعرفيا واستثارة انفعالاته وعواطفه تجاه المواقف، مما يسهم في تطوير وتعديل نماذج من سلوكه واكسابه مفاهيم وقيم اجتماعية جديدة، وهذا يتفق تماما مع نتائج دراسة يا-هيي (Ya-Huei, 2014) التي توصلت الى أن سرد التعددية الثقافية في الكتب الأطفال والرسوم التوضيحية كان لها تأثير كبير على ادراك ووعي وفهم الأطفال لهذا المفهوم، بالإضافة الى أنه يحفزهم على التعبير عن مشاعرهم الخاصة من خلال لغة سليمة وواضحة.

- وجاءت العبارة « يجب أن تعتمد المعلمة في شرح المنهج التعليمي على الصور والكتب التي تعبر عن ثقافات متنوعة» بالمرتبة الرابعة بنسبة موافقة بلغت 79.1% من قبل أفراد العينة، لان الصور تحمل رسومات وألوان جاذبة تشد انتباه الطفل مما يساعد في ارتكاز المعلومات بشكل أسرع واثبت، ومن أجل تنفيذ أفضل الممارسات الفعالة للتعليم متعدد الثقافات قامت المعلمة المشاركة في دراسة ترمان و آخرون (Tarman & et al, 2011) بتوفير مجموعة واسعة من الكتب المناسبة لسن الأطفال والتي تمتاز بتنوعها من الناحية الثقافية واللغوية.

٢) مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما واقع بناء المعرفة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت؟

جاء متوسط الحسابي لمحور (بناء المعرفة) مرتفع إلى حد ما وإن دل هذا إلى أن المعلمات لديهم وجهة نظر إلى أن المعرفة لا تكتسب من خلال التلقين وإنما من خلال تشجيع الطفل على البحث والتساؤل حول حقيقة المعلومة دون

تحيز مع مراعاة المرحلة التطورية والمعرفية التي يمر فيها الطفل، وأفضل طريقة للقيام بذلك من خلال تبادل القصص بين الأطفال كما أشادت بها سباركس (Sparks, 1989)، ومع محاولة دمج القصص التي تحمل مفاهيم وموضوعات تسرد التنوع الثقافي في تطوير المناهج التعليمية وبالتالي خلق تحول إيجابي كما أخبرنا كل من أوقليتري ولاركي (Ogletree & Larke, 2010).

- أيد أفراد العينة بنسبة 83.2% حيث أشاروا إلى أن تبادل القصص بين الأطفال يساعد على تطوير مهارات التفكير الناقد وخلق شعور جيد فيما بينهم واحترام متبادل نتيجة اعتقادهم بأن القصص بما تحمله من معاني وصور تنقل صورة واضحة للطفل كيف أن العالم عبارة عن خليط من ثقافات مختلفة، ومن أجل تحقيق أفضل ممارسات في تعليم متعدد الثقافات وفرت المعلمة المشاركة في دراسة ترمان و آخرون (Tarman, et al, 2011) مجموعة واسعة من الكتب والقصص المناسبة لسن الطفل والتي تمتاز بتنوعها من الناحية الثقافية واللغوية.

٣) مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما دور الإدارة ومعلمات رياض الأطفال للحد من التحيز بدولة الكويت؟

من خلال استعراضنا السابق لمحور (البعد عن التحيز) يلاحظ أن المتوسط الحسابي ككل للمحور مرتفع بشكل واضح حيث وصل الى 4.41 وبانحراف معياري 0.667، وتدل نتيجة ارتفاع هذا المحور على أن الإدارة ومعلمات الرياض الأطفال على وعي كبير في مسألة الحد من التحيز ودورهم المؤثر في تفعيل ونشر مبادئ وقيم مثل العدل والمساواة والتعاون والمشاركة بدل التحامل على الغير والعنصرية بين الأطفال.

- جاءت كل من العبارتين «ترسيخ مبادئ العدل والمساواة فيما بين

الأطفال يقلل من التحيز فيما بينهم» و»ترسيخ مبادئ التعاون والمشاركة والبعد عن التنافسية تقلل من التحيز بين الأطفال» على التوالي، لأن كل من العبارتين تحمل قيما ومبادئ تؤمن بها نسبة كبيرة من معلمات الرياض، وهذا يتناسب مع ما جاء في دراسة انوك (Enoch, 2007) من حلول لتدعيم المبادئ التوجيهية للتعليم المتعدد الثقافات من خلال الحاجة إلى مساواة بين المتعلمين، وتحقيق أهداف مشتركة، وتعاون بدلا من المنافسة.

– قدم أغلب أفراد العينة موافقتهم بنسبة 94.3% حول أهمية أن تقوم المعلمة باتباع أسلوب تربوي يحد من تحيز الأطفال ضد بعضهم البعض، نتيجة ادراك المعلمة أنها تمثل قدوة للأطفال وأن مهنتها تقتضي منها أن تكون مربية قبل أن تكون معلمة فان صلح الجيل صلح التعليم و تطرقت لهذا الأمر دراسة عمر و آخرون (Omar, et al, 2015)، وتضمنت عدة أساليب (المشورة، التفسير، الحديث القصة، المحاضرات والمناقشات) وكلها أساليب مختلفة من الاستراتيجيات في تنفيذ التعليم المتعدد الثقافات.

– أكثر موافقات أفراد العينة الى أن التواصل اللغوي المباشر بين الأطفال يقلل من التحيز فيما بينهم، وهنا المعلمة تحلل بأن اللغة ما هي إلا وسيلة تواصل وتبادل معلومات وحوارات بين الأطفال وبعضهم، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة حيث كان معظم المشاركين متمكنين من التدريس بلغتين مما ساهم في خلق علاقة تعاون قوية بين الأطراف المشاركة وهذا يعتبر مثالا على فوائد التعليم ثنائي اللغة، بالإضافة الى أن المدرسة أظهرت ارتفاعا في تقدير ثقافات الأقليات، ومعلمي ثنائي اللغة متوفرين بشكل مكثف في المدرسة.

٤) مناقشة نتائج السؤال الرابع: ما واقع المساواة في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات؟

جاء متوسط الحسابي لمحور (التربية على المساواة) مرتفعا حيث بلغ 4.25 بانحراف معياري 0.759، وهذا دلالة على مبدأ المساواة والذي يعمل به في رياض الأطفال من شتى الجوانب، أما من خلال تفهم المعلمات أن الأطفال مختلفين من حيث أنماط التعلم ويحتاج كل منهم أسلوب واستراتيجية في التعلم مختلفة عن الآخر، أو من خلال التركيز على الرسم التعبيري واللعب الإبداعي باعتبارهم أساليب تعليمية تساهم في استكشاف شخصيات الأطفال.

- وجاءت بالمرتبة الـأولى موافقة أفراد العينة على أهمية تفهم المعلمة أن كل طفل يتعلم بأسلوب تعليمي مختلف عن الآخر بنسبة 92.7%، نتيجة ادراك المعلمات أن أنماط التعلم مختلفة وكل طفل له طريقته التي يوظفها في اكتساب المعرفة فهي ليست ما يتعلمه الطفل بل كيف يتعلم هذا الطفل بفاعلية أكثر، وعلى هذا الأساس تقوم المعلمات بإعداد الخبرات والأنشطة التعليمية بحيث تكون موجهه نحو نمط التعلم الخاص بالطفل نفسه، كما اتفقت نتائج دراسة توسيك (Tosic, 2012) مع ما سبق بأن أساليب التدريس في الصف كانت تفي بأساليب تعلم المختلفة ولكنها تشكل عائقا للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.

- استجاب أفراد العينة بالموافقة على توالي بالمرتبة الثانية والثالثة على عبارتين يدور محتواهم حول أهميت استخدام الرسم التعبيري والألعاب التربوية كاستراتيجية وأسلوب في التدريس رياض الأطفال، وذلك لوعي المعلمات بأهمية اللعب والرسم بالنسبة للطفل فكلاهما يمثلان وسيلة تعبير فيه إبداع حيث الطفل لا يحمل ما يكفي من الكلمات والجمل ليعبر عما يدور في ذهنه من أفكار فيأتي اللعب والرسم بالمرتبة الثانية بعد اللغة كوسيلة للتعبير يسترعي فيها انتباه الكبار، واتفقت دراسة بيندير (Binder, 2001) حول الرسم واعتباره أسلوب من أساليب التعلم الأساسية في مرحلة الطفولة المبكرة لما له من أثر بالغ في استكشاف

ذواتهم، وأفكارهم، وأنماط تعلمهم والمساحات الداخلية والخارجية لعوالمهم، بالإضافة إلى أنه وجد أن استبعاد تفسير رسومات الأطفال وعدم الاهتمام بهذا النوع من الفنون يمكن أن يؤدي الى إمكانية عرقلة الأطفال متنوعي ثقافيا ولغويا من التواصل وإعاقة قدراتهم على لتعلم القراءة والكتابة في المستقبل.

٥) مناقشة نتائج السؤال الخامس: ما مدى تطبيق ثقافة المدرسة التشجيعية في رياض الأطفال؟

جاء المتوسط الحسابي للمحور الخامس (ثقافة المدرسة التشجيعية) مرتفعا جدا بما يقرب 4.51 وبانحراف معياري 0.570، نتيجة إجماع المعلمات أن الروضة بما فيها من هيئة تعليمية وهيئة إدارية جميعهم مسؤولين عن بناء ثقافة المدرسة وهيكلها الاجتماعي من خلال بث الثقة في نفوس وأيدت دراسة افانز (Evans, 2004)على أهمية أن تكون البيئة الاجتماعية للمدرسة أفضل بيئة تهيء الطفل للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين الأعراق والثقافات، ودور المدرسة امتدادا ومكملا لدور البيت في حياة الطفل، وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.

- وافق أفراد العينة على أهمية أن تغرس الروضة الثقة في نفوس الأطفال بنسبة 99% وتمثل نسبة مرتفعة جدا، وذلك نتيجة إدراك المعلمات أن الروضة في التعليم متعدد الثقافات دورها يشمل تحقيق المساواة على مختلف الأصعدة، ومن هنا تحاول الروضة خلق ثقة بينها وبين الأطراف المشاركة في العملية التعليمية وبالأخص الأطفال ومتى ما كونت الثقة لديهم سدت العديد من الثغرات والنواقص التي قد تؤدي تفاقمها الى مشاكل وعقبات من شأنها زعزعة الأمن والسلام وخلق عداوة فيما بين الأطفال.

- وبالمرتبة الثانية استجابة أفراد العينة بالموافقة بنسبة ٩٦,٨٪ على عبارة

«من المهم أن تساعد الروضة على التعاون بين المعلمات من خلال المشاركات والتفاعلات فيما بينهم»، وبنظر المعلمات تنظيم الروضة التعاون بينها وبينهم يساعد على أن تجمعهم علاقة ترابط على أساسها يشعر جميع الأطراف المشاركة في العملية التعليمية ومن ضمنهم الأطفال بنوع من الجو الأسري والتلاحم.

- وأتت بالمرتبة الرابعة والخامسة كل من العبارتين «من المهم أن تركز الروضة على أهمية المهارات بالنسبة لرياض الأطفال» و «من المهم أن تقوم الروضة باشراك الأطفال من ذوي الثقافات المختلفة في النشاطات الرياضية واليومية» في نسبة استجابة أفراد العينة بالموافقة، ذلك نتيجة إدراك المعلمات أن من ضمن واجبات الروضة الحرص على تنمية مهارات الأطفال واشراكهم بنشاطات رياضية ويومية، لأن دور الروضة لا يقتصر فقط على سن القوانين وتطبيقها ولكن أيضا المحاولة على تفعيلها وتشجيع الأطراف المشاركة في معاونتهم على تطبيقها مما يضمن تحقيق قيم ومبادئ وثيقة بين العناصر المشاركة تمكنهم من مواجهة التحيز بشتى الدفاعات وتحقيق أفضل تعليم متعدد الثقافات.

٦) مناقشة نتائج السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة ومحاور الدراسة الخمسة؟

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لجميع المحاور تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمات، فيستنتج أن لدى أفراد الدراسة مستوى متشابه نحوه أبعاد Banks للتعليم متعدد الثقافات، ويعزى ذلك نتيجة إلى أن غالبية أفراد العينة أصحاب شهادات جامعية بنسبة 91.1% وهذا يجعلهم متجانسين من حيث المؤهل العلمي فيقلل من الاختلافات بين آرائهم باختلاف مستواهم التعليمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي الذي تقوم المعلمة بتدريسه فيستنتج أن لدى أفراد الدراسة مستوى متشابه نحو أبعاد

Banks للتعليم متعدد الثقافات، وممكن تعليل ذلك بأن استجابات أفراد العينة كانت متقاربة بالنسب الى حد ما، فقد انقسمت الاستجابات المعلمات حول المستوى الذي يقومون بتدريسه بين 51.8% للمستوى الأول و48.2% للمستوى الثاني مما يجعلهم متجانسين، ويمكن أيضا تفسير تقارب استجابات المعلمين (أفراد العينة) وتجانسهم المستوى التعليمي الذي يقومون بتدريسه متقارب مما يقلل من الاختلافات بين آرائهم باختلاف المستوى الذي يقومون بتدريسه.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد العينة نحو كل من البعدين (تكامل المحتوى) و(بناء المعرفة) تعزى لمتغير فئة العمرية للمعلمات لصالح أفراد عينة الدراسة واللاتي تساوي أو تقل أعمارهن عن 30 سنة أعلى من اللاتي تزيد أعمارهن عن 40 سنة، وتعزى أسباب هذي النتيجة الى أن المعلمات اللاتي تساوي أو تقل أعمارهم 30 سنة هم أكثر انفتاحا على الثقافات نتيجة مواكبتهم لكل ما هو جديد في عالم التكنلوجيا وعالم الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي التي جعلت من العالم أشبه بقرية أدت الى سهولة وسرعة التواصل بين الآخرين على اختلاف ثقافاتهم، وعلى عكس ذلك، اللاتي أعمارهم 40 فما فوق لم تقم تنشئتهم من بدايات حياتهم على التكنلوجيا وحيثياتها فهم أقل مواكبة لمثل هذي الأمور، بالتالي أقل تقبلا لدمج التعليم متعدد الثقافات بمفاهيمه وموضوعاته ضمن المناهج التعليمية أو بالقصص.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد العينة نحو كل من البعدين (تكامل المحتوى) (ثقافة المدرسة التشجيعية) تعزى لمتغير سنوات خبرة للمعلمات التي شملتهم عينة الدراسة، يعزى السبب أن المعلمات التي تساوي خبرتهم ٥ سنوات فما أقل هم من المؤكد أصغرا سنا وأكثر انفتاحا على الثقافات نتيجة مواكبتهم للتكنلوجيا والعالم الخاص بمواقع التواصل

الاجتماعي، بالتالي تتضمن تطلعاتهم دمج تعليم متعدد الثقافات بالمناهج التعليمية، وبالإضافة الى تقبلهم وتفاعلهم أكثر مع الحياة الاجتماعية والعلاقات خارج الفصل سواء مع الهيئة الإدارية والمعلمين والمتعلمين وأسرهم بحكم اختلاطهم بالآخرين واعتيادهم على مواقع التواصل الاجتماعي.

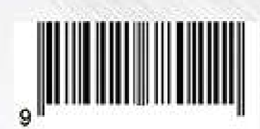
هذا الكتاب

يُعد الاختلاف والتنوع بين بني البشر القاعدة التي ينهض عليها الوجود الإنساني؛ ومن ثم فبقاء أي مجتمع، واستمراره، واستقراره، وتقدمه؛ رهن بقدرته على تَمثُّل تلك القاعدة، والعيش وفقًا لها؛ بما تفرضه من ضرورات، والتزامات، تكفل لها الحفاظ على هويتها، وخصائصها، وتضمن لها الوجود، فضلاً عن استثمار ذلك التنوع؛ بوصفه "قيمة مُضافة" لتحقيق التنمية، والتقدم المنشودَيْن.

ويجمع هذا الكتاب بين دفتيه دراسات علمية محكمة تختص بقضايا التعليم متعدد الثقافات تم نشرها في مجموعة من المجلات الرصينة، بالإضافة إلى ملخصات لرسائل ماجستير تناولت هذا الجانب كذلك.

نسأل الله بعزته وجلاله أن ينفع بكتاب التعليم متعدد الثقافات، وييسر بفهمه طريق التسامح والتعايش بين الناس، وينشر بالوعي به المحبه والأخوة بين المختلفين، وعياً منهم أن الاختلاف وهو من طبيعة البشر لا يجب أن يؤدي الي خلاف.

فالبشر كانوا ولا زالوا وسيضلوا مختلفين تأكيد لما اقتضته سنته من اختلاف الناس، ولو شاء ربك لجعل الناس كلهم جماعة واحدة على دين واحد وهو دين الإسلام، ولكنه سبحانه لم يشأ ذلك، فلا يزال الناس مختلفين في أديانهم؛ وذلك مقتضى حكمته.








daradahriah
daradahriah.com
daradahriah@gmail.com